

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



**Материалы
международного научного форума
«Образование. Наука. Культура»
(25 ноября 2020 г.)**

Сборник научных статей

**Часть 2
Международная научно-практическая конференция
«Педагогика и психология как интегративные отрасли
научного знания»**

Гжель
2021

УДК 37
М 34

М 34 **Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура» (25 ноября 2020 г.).** В 5 ч. Ч. 2. Международная научно-практическая конференция «Педагогика и психология как интегративные отрасли научного знания» [Электронный ресурс]: сборник научных статей / Отв. ред. Н. В. Осипова. – Гжель: ГГУ, 2021. – 389 с. // ГГУ: [сайт]. – Режим доступа: <http://www.art-gzhel.ru/>

В настоящее научное издание вошли материалы докладов международной научно-практической конференции «Педагогика и психология как интегративные отрасли научного знания», состоявшейся в рамках международного научного форума «Образование. Наука. Культура» в Гжельском государственном университете 25 ноября 2020 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Абдуллаева Е. И. ПРОБЛЕМА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	9
Акулич Ю. Е. СТРАТЕГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	13
Аллахвердиева Л. М. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И СОХРАНЕНИЕ ТРАДИЦИЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РАЗВИТИИ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	15
Аржанникова А. О., Журавлева А. Е. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СОСТОЯНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬЮ.....	18
Астафьева И. А., Логунов Е. М., Селезнева А. А. ПРИЧИНЫ ОТСУТСТВИЯ МОТИВАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ.....	22
Асташова А. Н. ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ (ЗАКОННЫМИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ) ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	25
Аубакирова А. А., Шарафуллина Г. З. КЛАССНО-УРОЧНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ.....	28
Аубакирова А. А., Шарафуллина Г. З. ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ ЗАНЯТИЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	33
Афоница К. С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	37
Бакашева Н. С. A DIVERSITY OF METHODS FOR TEACHING PROFESSIONAL TERMINOLOGY TO STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES.....	39
Бакулина А. С. ОСОБЕННОСТИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СОЦИАЛЬНО ИНФАНТИЛЬНЫХ ЛИЦ.....	41
Балашова С. Е. НАПИСАНИЕ ФАНФИКА ПО ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКЕ КАК ВИД ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ.....	44
Белобородько Т. В., Чалова О. Н. ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ СЕРВИСОВ.....	46
Бушуева Е. В. МНОГОЯЗЫЧИЕ В СОВРЕМЕННОМ ЗАРУБЕЖНОМ ОБРАЗОВАНИИ..	48
Бердыбекова Н. С., Ардан Ж., Кошегалдинова А. Б. ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ВЫЯВЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ.....	51
Бирюков М. Ю. ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЕТСКИХ КНИЖНЫХ ИЗДАНИЙ С УЧЕТОМ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА...	55
Болбас В. С. СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПАТРИОТИЗМА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ.....	58
Болбас Г. В. СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ЦЕЛИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	61
Боллиев К. Э., Кулдашева Х. Ч. ВНЕДРЕНИЕ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	63
Борисенко Н. А., Шурпач А. М. ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ЛЭПБУКА.....	66
Быстров Г. А. К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ ТЕМАТИКИ КУРСОВЫХ РАБОТ ДЛЯ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ.....	69
Васильева М. Ю. ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	72
Галак Н. В. СПЕЦИФИКА РАБОТЫ КУРАТОРА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ.....	75

Гапанович-Кайдалова Е. В. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	78
Герба В. А. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ.....	81
Гимбут В. В. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДИ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ В РЕГИОНЕ МОЗЫРСКО-ПРИПЯТСКОГО ПОЛЕСЬЯ.....	83
Гребенников Ю. Л. К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ.....	87
Денисов М. В. ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ЗВЕНА В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВВ.....	89
Джумаева Н. И. РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	92
Дюсембаев А. Ш., Бердыбекова Н. С., Ардан Ж. ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	94
Егер М. А. ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	97
Жарылгапова Д. М., Кусанова Н. Ш. ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ЛАБОРАТОРИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.....	100
Желтобрюх С. А., Баймуханов Д. М. ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ.....	103
Завалова Н. Н. РОЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В РАЗВИТИИ ИХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ.....	107
Завалова Н. Н. МОТИВАЦИЯ УЧАЩИХСЯ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	113
Завалова Н. Н. ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	117
Зборовская Т. Ю. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЕЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....	120
Зиновьева Т. Г. РОЛЬ СЕМЬИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ.....	123
Змиевской В. В. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ.....	126
Ивлева Ю. С., Павлова С. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	128
Игнатюк Г. Н. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С АУДИОТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ.....	131
Илькевич Б. В. ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ХОДЕ ЗАНЯТИЙ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ В ШКОЛЕ.....	133
Илькевич Б. В., Белый С. А. БОЛЕЗНЬ ОСГУДА-ШЛАТТЕРА: ПРОФИЛАКТИКА И ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	139
Илькевич Б. В., Илькевич К. Б., Чикарева Д. С. К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ.....	143

Илькевич Б. В., Самсонова Ю. А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПАЛЬЧИКОВЫХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	151
Илькевич Б. В., Ивашко Е. Н. ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МОУ СОШ № 11 ПОС. ДРУЖБА РАМЕНСКОГО ГОРОДСКОГО ОКРУГА МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ).....	155
Ильчинская Е. П. ТЕХНОЛОГИЯ ВЕБ-КВЕСТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.....	160
Кагосян А. С., Сейидов С. Б. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛОВКОСТИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	163
Кадырова А. С. ЭТНИЧЕСКИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТРАДИЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ.....	166
Кананчук О. О. ФОРМИРОВАНИЯ НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	168
Карпенко Д. С., Павлова С. А. РАБОТА С ДЕТЬМИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ.....	170
Киселева Е. В. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА.....	172
Кишко А. А. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	174
Клюшина О. В. ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ ПОДРОСТКОВ.....	176
Клюшина О. В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	179
Клюшина О. В. КИБЕРПРОСТРАНСТВО И КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ..	183
Клюшина О. В. ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА.....	185
Кожухов П. С., Павлова С. А. ВЛИЯНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР НА ДВИГАТЕЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА.....	187
Колодина Н. П. ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ.....	189
Коньшева А. В. ПРОБЛЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	191
Корнилов А. Н., Варицкий Ю. А. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА РАЗВИТИЕ ИХ ВООБРАЖЕНИЯ.....	194
Короткая М. В. К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ.....	197
Костенко Т. П., Варицкий Ю. А. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ.....	199
Кравченко И. А. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	202
Кулько Е. И. РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ВЫПУСКНИКА ВУЗА.....	205
Кутузова А. Р., Варицкий Ю. А. ВЛИЯНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	207

Лебедев В. С. ЗАРУБЕЖНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	210
Лензон В. М. ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «ГУМАНИТАРНЫЙ ЧАС» В УСЛОВИЯХ УДАЛЕННОГО ДОСТУПА.....	213
Липская О. Г. ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ЭТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ Г. КОНИССКОГО.....	215
Липская О. Г. ЯН И ЕНДЖЕЙ СНЯДЕЦКИЕ О ГАРМОНИЧНОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ.....	218
Лисовская И. Н. ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ.....	220
Литвинова Л. А. РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	223
Максимова Л. Н. «ВЕЛИКОЕ НАСЛЕДИЕ» ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ГГУ В ГОД 75-ЛЕТИЯ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ.....	225
Малашенко В. В. ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА КАК УСЛОВИЯ УЧЕНИЯ И ПРИОБРЕТЕНИЯ ЗНАНИЙ	229
Малая Т. В. СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ КНИГИ.....	232
Межуева Т. А. СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА.....	236
Метлицкий И. Е. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ.....	240
Мещерякова Е. В., Кокшаров А. Д. ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ЗАДАЧАМ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВОСПОМИНАНИЯХ Н. А. КАЧАЛОВА.....	242
Морозова О. Е. РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	244
Мясников А. Э., Варицкий Ю. А. СОЗДАНИЕ ПРИКЛАДНОЙ ПРОГРАММЫ ОБРАБОТКИ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ДАННЫХ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА НА ПРИМЕРЕ ТЕСТА ИНТЕЛЛЕКТА ВЕКслера WISC.....	246
Науменко И. Н., Шевцова Ю. А. РАБОТА ПСИХОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ПУТЕМ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРНАЛЬНОГО ЛОКУСА КОНТРОЛЯ.....	249
Некрасова Г. Н., Старшикова Л. В., Лешкевич М. Л. РАЗРАБОТКА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА ПО ХИМИИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 9-ГО КЛАССА.....	252
Никифорова А. И., Шатюк Т. Г. СТАТУСНЫЕ ПОЗИЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КЛАССАХ С РАЗНЫМ СТИЛЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ.....	255
Нор Т. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ	258
Нор Т. В. ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ.....	261
Очилов А. О. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОДГОТОВКА КАДРОВ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	264
Павлова С. А., Павлова Е. И. МОТИВАЦИЯ К ОБУЧЕНИЮ – ОДНО ИЗ ГЛАВНЫХ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	266
Павлова Е. А., Варицкий Ю. А. РОЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СТАНОВЛЕНИИ ОБРАЗА-Я РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	268
Пакунова Т. А., Миронова Е. И., Пакунов О. С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ТВОРЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ.....	271

Панишева О. В. ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ ИСТОРИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ.....	274
Петухова Г. Н. ИНФОРМАЦИОННАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММЫ MICROSOFT POWERPOINT.....	277
Полетаева И. В. ЛОГИКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	279
Полозок Р. А., Улитко С. А. ПРОБЛЕМА ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОГРАНИЧНИКОВ.....	281
Понарина А. А., Павлова С. А. ПРОБЛЕМЫ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ...	283
Понарина А. Н. ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ.....	286
Потехина О. А. РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РЕЖИМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ.....	288
Потехина О. А. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ.....	291
Потулова М. В., Смирнов В. М. ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.....	294
Приходько В. В. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	296
Промзелева Т. А. ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ.....	298
Промзелева Т. А. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТА.....	300
Промзелева Т. А. СОЗДАНИЕ ДИСКУССИОННЫХ СИТУАЦИЙ И ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСКУССИЙ НА ЗАНЯТИЯХ.....	302
Пылишева И. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ СО ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	304
Рожнова Н. В. ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ И ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В РЕШЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПО ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....	306
Садыкова А. К., Суравицкая Ю. Ю., Абдуалиева Б. Т. ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ.....	311
Салитова Ф. Ш. РОЛЬ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ.....	313
Сарыбекова К. Н., Ирсакова М. А. ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБНОВЛЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТА.....	315
Сиденко В. В., Маркевич О. В. ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ К РЕАБИЛИТАЦИИ С САМООЦЕНКОЙ У ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ДОМА-ИНТЕРНАТА.....	318
Смирнов В. М. ИССЛЕДОВАНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ГЖЕЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	321
Соболевич В. Ю. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	324
Солодовник С. И., Смирнов В. М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ МЕДИА-ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	327

Суходолова Е. М. ОСОБЕННОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПОКОЛЕНИЯ «Z» В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	330
Тилавов Ю. С., Уроков К. Х. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ ТЕХНИЧЕСКОЙ МЕХАНИКИ.....	334
Тимофеева М. Ю. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ ЦЕНТЕНИАЛОВ.....	337
Тришина В. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФЕНОМЕНА СОЗАВИСИМОСТИ... ..	339
Трусевич Э. Я. ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ – ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	341
Усманова Л. Т. К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-МОТИВИРУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	343
Федорова Л. И. К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ ЗАДАНИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКН СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ	347
Фисюк Н. С., Шевцова Ю. А. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ ДЕВУШЕК КАК СПОСОБ СНИЖЕНИЯ СКЛОННОСТИ К ПИЩЕВЫМ АДДИКЦИЯМ.....	348
Хиоарэ И. И., Шатюк Т. Г. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ У СТУДЕНТОВ ИТ-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	350
Худяков И. С. АКТУАЛЬНОСТЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА.....	353
Чурсанова Н. И. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 08. 02. 01 СТРОИТЕЛЬСТВО И ЭКСПЛУАТАЦИЯ ЗДАНИЙ И СООРУЖЕНИЙ С УЧЕТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА WORLDSKILLS ПО КОМПЕТЕНЦИИ ГЕОДЕЗИЯ.....	355
Шалабаева Е. Б. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И КРЕАТИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	358
Шатравко Н. С. ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АГРАРНОГО ВУЗА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	360
Шатюк Т. Г. ОТНОШЕНИЕ К СТУДЕНТАМ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА.....	362
Шевко В. А., Шевцова Ю. А. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ДЕВУШЕК.....	365
Шергина М. Л. ПСИХОЛОГИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	368
Шиманская И. М. КУЛЬТ ДЕРЕВЬЕВ В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЯХ БЕЛОРУСОВ.....	372
Шулепова М. В., Шатюк Т. Г. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ВНУТРИСЕМЕЙНАЯ СРЕДА У ПОДРОСТКОВ, ПРИЗНАННЫХ НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ.....	375
Yuldoshev U. R. PECULIARITIES OF TEACHING WRITTEN TRANSLATION.....	379
Явгаева Ю. М., Варицкий Ю. А. ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ..	382
Ярошук М. В. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ.....	385
Яшкова О. Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ВОСПРИЯТИИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК..	388

Е. И. Абдуллаева

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ПРОБЛЕМА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Злоупотребление алкоголем, наркотическими веществами, табакокурение и другие виды аддикции – зависимости, которые становятся общей проблемой всех стран мира независимо от уровня их развития, так как приводят к серьезным последствиям: росту преступности, насилия, коррупции, истощению человеческих, природных и финансовых ресурсов, которые могли бы быть использованы для социально-экономического развития государства. Стремительный рост количества детей и подростков с аддиктивным поведением и высокая социальная значимость проблемы характеризует изучение данного вопроса как одного из центральных в современной психолого-педагогической литературе. Анализ теоретических наработок и результатов практических исследований отечественных и зарубежных ученых позволяет констатировать, что в современной психологии наметилась тенденция к аналогичности мнений в определении понятия «аддиктивное поведение». Конкретизацией дефиниции, разграничением видов аддитивного поведения и вопросам профилактической работы с подростками занимались такие специалисты, как: Е. А. Николаева, В. Г. Каменская, Т. В. Рюмина, Д. А. Шульга, О. С. Новоселова, Т. А. Шилова и др.

Под аддиктивным поведением следует понимать тип поведения человека, для которого характерно стремление к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния благодаря приему различных химических веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций. Следовательно, под аддиктивным поведением понимают поведение, которое достигается различными способами – фармакологическими и нефармакологическими, кроме того, к аддиктивному поведению также относят пищевую зависимость, игроманию, зависимость от азартных игр (лудоманию), патологическую увлеченность чем-либо, например, сектанство, чрезмерные физические нагрузки, просмотр сериалов, зависимость от соцсетей, сексуальную зависимость.

При аддиктивном поведении негативное пристрастие к употреблению вредных для здоровья и жизни веществ еще не достигает стадии индивидуальной психической и физической зависимости, то есть определенных стадий заболевания [1]. Поэтому основное внимание при аддиктивном поведении несовершеннолетних направляется не на медицинские, а на воспитательные меры, поскольку главными факторами, побуждающими подростков к такому поведению, выступают так называемые педагогические факторы риска: конфликты в семье, низкий культурный и образовательный уровень родителей, неприемлемые методы воспитания, неблагополучное положение семьи и плохие отношения между родителями, педагогическая запущенность, отсутствие контроля родителей за поведением детей, индивидуально-психологические особенности личности, негативный социально-психологический статус в коллективе, недостаточность убедительной, доступной информации о последствиях аддикций, типичные поведенческие реакции подростков (эмансипация, группирование со сверстниками, оппозиция, имитация, компенсация, стресс, незанятость, отсутствие познавательных интересов) [7].

В формировании аддиктивного поведения можно выделить три механизма:

- аддиктивную социализацию – недостаточный социальный контроль, психологический инфантилизм, зависимые члены семьи;
- диссоциальный механизм – оппортунистическая ориентация личности, адаптация в антисоциальной группе, информированность о психоактивном действии определенных веществ;
- интегрируемый механизм – наличие личностных конструктов, которые дезинтегрируют психическую деятельность.

Аддиктивное поведение существенно влияет на образ жизни подростков. Чем больше проявляется аддиктивность, тем больше нарушаются эмоциональные отношения с окружающими.

Потребность в эмоциональном тепле и близости переносится на объект аддиктивности, который становится универсальным источником положительных переживаний [3]. Одним из основных механизмов аддиктивного поведения является перенос эмоционального отношения с живого объекта на неодушевленный или наоборот.

Относительно возрастных периодов в анализе профилактических исследований следует подчеркнуть, что наибольшую эффективность отражают принципы профилактики аддиктивного поведения именно подросткового периода, поскольку в этом возрасте наиболее распространены нарушения эмоциональной сферы.

На сегодня исследователями определены виды педагогической профилактики аддиктивного поведения. Первичная педагогическая профилактика предусматривает просвещение и воспитание моральной и психологической устойчивости личности, что играет решающую роль в критических ситуациях, ситуациях выбора, рецидивов аддикции. Задачами первичной профилактики для учащихся общеобразовательной школы подросткового возраста являются:

1) формирование правильного понимания особенностей алкоголя, табакосодержащих и психотропных веществ, их влияния на центральную нервную систему человека, последствий злоупотреблений;

2) формирование понятия о моральной и психологической устойчивости личности как основе здорового образа жизни и воспитание культуры потребностей, интересов, увлечений подростков;

3) формирование понятий о нормах морали в воспитании собственной устойчивости к некоторым вредным привычкам (курение, употребление алкоголя, наркомании, токсикомании);

4) воспитание критического отношения к некоторым атрибутам (характеристикам) аддикции, а также сознательного бережного отношения к собственному здоровью, организму, формирование умения рационально использовать собственные психологические возможности;

5) стимулирование саморегуляции собственных психофизических возможностей личности путем ее включения в положительную альтернативу физических и психологических занятий, закалывания, тренинга; формирование основ нравственных привычек индивидуального поведения и принятия решения в сложных жизненных ситуациях;

6) формирование научно-обоснованных представлений об анатомио-физиологических и психологических изменениях, происходящих в организме в ситуациях стресса, информационных перегрузок, аутотренинга, самопсихотерапии, умений самоконтроля и самооценки в поведении [2].

В современных условиях целью первичной профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних в общеобразовательных учреждениях становится изменение ценностного отношения детей и молодежи к объектам аддикции, формирование личной ответственности за свое поведение, что приводит к снижению запроса на вредные вещества в молодежной среде; пропаганда здорового образа жизни, проведение профилактической работы, осуществляемой специалистами в образовательно-воспитательных заведениях: психологами, наркологами, социальными работниками, сотрудниками правоохранительных органов и пр.

Стратегия первичной профилактики предусматривает активность профилактических мероприятий, направленных на формирование личностных ресурсов, обеспечивающих развитие у детей и молодежи социально-нормативного жизненного стиля с доминированием ценностей здорового образа жизни, действенной установки на отказ от приема вредных веществ; формирование ресурсов семьи, помогающих воспитывать у подростков законопослушное, успешное, ответственное поведение; внедрение в образовательную среду инновационных социально-педагогических технологий; развитие социальной инфраструктуры, которая помогает семье в данных вопросах, как микросоциальному окружению ребенка.

Современная концепция раннего, первичного предупреждения употребления наркотических веществ детьми и подростками основывается на следующих постулатах: в центре профилактической работы должна быть личность несовершеннолетнего; профилактическая работа осуществляется в основных сферах жизнедеятельности несовершеннолетнего – семье, учебном заведении, досуговой деятельности, а также в микросоциуме, связанном с этими сферами.

Вторичная профилактика предусматривает преимущественно диагностику и выявление пагубной зависимости подростков. Основными задачами вторичной профилактики являются:

1) определение уровня осведомленности подростков о действии объектов аддикции на человеческий организм и возможные последствия их употребления (использования);

2) изучение возможных условий и факторов, способствующих развитию склонности к аддиктивному поведению, выявление индивидуально-психологических состояний личности, предшествующих проявлениям аддиктивного поведения;

3) изучение указанных условий и факторов проявления склонности личности к аддиктивному поведению, состояний, которые ей предшествуют, и на этой основе выявление лиц группы «риска»;

4) осуществление диагностики мотивов аддиктивного поведения подростков и определение наиболее чувствительных, сенситивных к воспитательному воздействию компонентов в структуре личности ученика (черт характера, особенностей темперамента, интересов и т.п.).

Определенные задачи обуславливают разнообразие методов психолого-педагогической диагностики и перечень основных мероприятий вторичной профилактики: изучение личных дел учащихся, в том числе информации о состоянии здоровья; знакомство с семьей, изучение социально-психологического климата в ней; беседы с учителями и классным руководителем; наблюдение за поведением подростка на уроках и во внешкольной деятельности; организация непосредственного общения специалистов с подростками группы «риска» [5].

Третичная педагогическая профилактика аддиктивного поведения учащихся является системой мер, направленных на коррекцию поведения ученика, его перевоспитание, на переориентацию и реабилитацию личностей, которые уже имеют зависимости. Этот этап базируется на основе результатов организационно-аналитических мероприятий вторичной профилактики. Задачами третичной профилактики являются: осуществление индивидуального воспитательного профилактического воздействия на личность ученика путем использования соответствующих педагогических средств; создание благоприятных для коррекции аддиктивного поведения учащихся условий социального окружения, психологического климата.

Сегодня профилактика аддиктивного поведения несовершеннолетних выходит на общегосударственный уровень и предусматривает консолидацию усилий различных ведомств, учреждений, организаций. В то же время признается ведущая роль системы образования вообще и образовательно-воспитательных учреждений, в частности, в организации целенаправленной профилактической работы и в формировании здорового образа жизни школьников. Общеобразовательное учебное заведение как социальный институт обладает рядом уникальных возможностей для успешной реализации первичной профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних [6]. Основными направлениями профилактики аддиктивного поведения в образовательном учреждении являются: разработка специальных образовательных профилактических программ и внедрение их в учебный процесс; организация внешкольного досуга в социально-положительных группах, которые дают возможность подросткам реализовать свои потребности, интересы, инициативу; привитие родителям знаний и навыков определения симптомов и признаков употребления вредных веществ, обучение формам и методам воздействия на подростков с целью побуждения их к здоровому образу жизни.

В учебные планы современных школ вводятся факультативные курсы по вопросам аддиктивного поведения, профилактики алкоголизма и наркомании, венерических заболеваний и пр. Разрабатываются и внедряются новые образовательные программы и социально-педагогические технологии, направленные на формирование у детей ценностного отношения к своему здоровью. Главной целью всех программ является обучение подростков способам конструктивного решения проблем, освобождение от психологических зависимостей, формирование критического мышления, положительной «Я-концепции».

Список литературы

1. Акутина С. П., Семавина А. А. К вопросу о профилактике аддиктивного поведения подростков в общеобразовательной школе // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 4–2 (49). С. 77–81.
2. Бубнова А. Н. Взаимодействие семьи и школы в профилактике аддиктивного поведения обучающихся // Воспитание школьников. 2018. № 8. С. 14–20.
3. Кохан Ж. С. К проблеме аддиктивного поведения в подростковой среде // Международный научный студенческий журнал. 2019. № 9. С. 85–89.

4. Николаева Е. А., Каменская В. Г. Аддиктология. Теоретические и экспериментальные исследования формирования аддикции. М.: Форум, 2015. 208 с.

5. Рюмина Т. В., Шульга Д. А., Новоселова О. С. Особенности организации психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы // Вопросы педагогики. 2018. № 2. С. 94–97.

6. Шилова Т. А. Психологическое сопровождение подростков с аддиктивным поведением // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9. № 3–1. С. 98–104.

7. Hamonniere T., Varescon I. Metacognitive beliefs in addictive behaviours: A systematic review // Addictive Behaviors. 2018. Vol. 85. P. 51–63.

Ю. Е. Акулич

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

СТРАТЕГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Дискурсивная компетенция является одной из ключевых аспектов в подготовке будущих специалистов. Студенты, владеющие дискурсивной компетенцией, знают, что грамматическая, фонологическая, прагматическая и лексическая точность речи влияет на процесс общения. Дискурсивная компетенция позволяет развить навыки использования стратегий необходимые для реализации коммуникативных целей и намерений, а также для семантического анализа текста устной или письменной речи. Символическая организация текста, а также его предполагаемая функция в контексте, равно как и роли и взаимоотношения участников, их социальный статус находятся в рамках изучения содержания дискурса.

Формирование дискурсивной компетенции подразумевает формирование навыков понимания и разработки форм языка (истории, разговоры, письма), характеризующихся подходящей связью, согласованностью и риторической организованностью. Связь существует тогда, когда между интерпретируемыми элементами есть семантическое связующее звено. Согласованность передается тем, как мы соединяем значения предложений. Риторический или эффективный дискурс определяется возможностью говорящего внести вклад в разговор и включает два компонента: 1) как хорошо коммуникант понимает речь разнообразных собеседников; 2) как хорошо говорящий может выражать свои идеи и мнения слушающей публике.

Факторы, определяющие профессиональные навыки современного специалиста зависят и от психологических факторов, а именно умения поддержать разговор, когда общение прерывается или, наоборот, способствовать эффективности коммуникации. Данные умения составляют стратегическую компетенцию. Коммуникативные стратегии важны, поскольку предоставляют собеседникам возможности потренироваться в своем выступлении, осуществлять контроль внутриязыковой системы, а также справляться с неожиданными и непредсказуемыми ситуациями. Профессиональное взаимодействие невозможно без поощрения риска и индивидуальной инициативы и это, несомненно, шаг к лингвистической и когнитивной автономии.

Существует два основных типа коммуникативных стратегий, которые характеризуются набором лингвистических и экстралингвистических факторов: подавление или избегание стратегий (*reduction strategies*); стратегии достижения (*achievement strategies*).

Примерами подавления стратегий являются:

- запрос помощи;
- мимика и жестикация;
- заполняющие разговор паузы: *er, um, you know, let's see, sort of*;
- избегание темы: коммуникант избегает или меняет тему разговора, когда отсутствует сноровка в поддержании беседы;
- прерывание сообщения: коммуникант попросту прерывает разговор на полуслове в связи с невозможностью продолжать разговор.

Для достижения коммуникативных намерений говорящий может использовать:

- перефразировка (*paraphrase*): коммуникант использует приблизительное описание предмета или явления, которое неправильное, но позволяет достичь цели сообщения; или использует новые слова и выражения для достижения цели;
- иносказание (*circumlocution*): коммуникант описывает или определяет объект или действие. Например, *you know, you use it to wipe the floor*;
- перенос (*transfer*): коммуникант использует свой родной язык, переводя слово за слово и не беспокоясь о правильном переводе вообще.

Для формирования стратегической компетенции можно предложить следующий комплекс упражнений.

Упражнение 1. Match each question with an appropriate response.

1. Do you like living in the village?

2. Are you going to the cinema tonight?
3. Where well we go this summer?
4. How did you like the dress?
5. Would you like to watch the concert?
6. Are you still in touch with your ex-husband?
7. Did you spend your winter holidays in England?
8. Do you play football?
 - a. No, I'm afraid I haven't seen him for ages.
 - b. Yes, it's a pleasure to stay in the countryside.
 - c. No, actually I have problems with health.
 - d. Yes, I'd like to.
 - e. Oh, it's old-fashioned.
 - f. Yes, after all we went to the mountains.
 - g. Hm, I don't know... maybe to France.
 - h. It depends. What about you?

Упражнение 2. Work in pairs. Student A asks question, student B answers, at the same time prompting A to go on taking.

1. Do you like singing?
2. Are you busy?
3. Are you going home back by train?
4. Could you buy me an ice-cream?
5. Can you play the guitar?

Упражнение 3. Role play the conversation. The other person in each pair will listen and be ready to help his/her partner. The conversation should end in a definite way.

Situation 1. You are sitting at the café with your friends. A beautiful girl in a mini skirt passed your table. All of your friends are against of this fashion, but there is one who likes it. You are arguing. But don't be too pushy; listen to the speaker's point of view.

Situation 2. You're studying to get your driving license. While training you ran over a cat (hit the car). You want to know what to do. Ask your friend, he's an expert in car accidents.

Key phrases: If I understood you correctly, I must ...What do you mean...? I could only imagine what you felt then.

Situation 3. You and your friend see how the boys are fighting. Your friend doesn't want to do anything. But you want to stop them. Your friend wants to prevent you. Tell him that he is not right. Give your reasons.

Situation 4. While walking along the street, you came to a place where a car accident had taken place. The owner of the car was in bad condition. Ask him what hurts, how you could help him.

Дискурсивная компетентность – неотъемлемый компонент коммуникативной компетентности, формальная дискуссия, единица связного текста, фокусируемая на стиле языка в тесной связи с социальным и культурным контекстом, в котором эти единицы используются. Это умение организовать языковой материал в целостный и связанный текст (дискурс), учитывая и взаимоотношения участников общения, нормы общества, их ценности и ожидания.

Список литературы

1. Грейдина Н. Л. Этнокультурная специфика коммуникативной ситуации // Язык и культура. Проблемы современной этнолингвистики: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 2–4 ноября 2000 г. Минск, 2001. С. 80–81.
2. Грейдина Н. Л. Невербальный деловой английский. М.: АСТ: Восток–Запад, 2006. 113 с.
3. Коняшкина И. В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 11 (126). С. 68–71.

Л. М. Аллахвердиева

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И СОХРАНЕНИЕ ТРАДИЦИЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РАЗВИТИИ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В последние десятилетия произошли глубокие изменения в сфере образования, которые вызваны потребностями социально-экономического развития в условиях формирования информационного общества, базирующегося на основе развития так называемой «цифровой экономики». Развитие национальных систем образования в этих условиях определяются рядом факторов: с одной стороны, образование стало одной из самых важных сфер человеческой деятельности, а с другой – возрастание роли образования в жизни общества ведет к возникновению новых перспектив социально-экономического развития. Таким образом, нельзя не признать необходимость постоянного развития и совершенствования системы образования, его постоянного обновления и модернизации, продуцируемого постоянно возникающими новыми тенденциями социально-экономического развития в современном мире. При этом внедрение образовательных инноваций не должно входить в противоречие с главными целями самого образования и его роли в обществе.

К примеру, включение образования услуг в глобальную рыночную экономическую систему неизбежно ведет к ряду сложных трансформаций в сфере его содержания, организации и структуры, которые могут носить как позитивный, так и негативный характер для такого уникального явления человеческой цивилизации, каким является передача знаний и умений для воспроизводства сущности как отдельного человека, так и общества. Глобальный рынок приводит к тому, что образование в значительной мере стандартизируется и специализируется, а также приобретет трансграничный и транскультурный характер. Для мира в целом это безусловно положительное явление, поскольку оно дает многим людям, получившим такого рода образование возможность быть более мобильными и не быть жестко привязанным к странам своего происхождения, а применять полученные знания и навыки там, где на них имеется наибольший спрос и, соответственно, есть возможности получения большего вознаграждения. Но такие последствия глобализации далеко не для всех являются приемлемым.

Многие исследователи отмечают, что активное влияние глобализации современного общества на образование имеет положительные и отрицательные стороны. При этом к явлениям, положительно влияющим на развитие образования, они относят «отрицание замкнутости отдельного общества и провозглашение открытости в социальном, научном, культурном, политическом планах», а среди негативных черт отмечают, что «глобализация экспансивно корректирует функции и цели образования, меняет профессионально-квалификационную модель, стержнем которой становятся принципы эконоцентризма и утилитаризма» [2, с. 5].

В этих новых условиях в развитии системы образования может возникать оторванность содержательной и воспитательной части образовательного процесса от специфики и реалий стран и регионов, что во многом может приводить к обесцениванию образовательного процесса, превращая конкретных людей в «Иванов, не помнящих своего родства». А сами высшие образовательные учреждения, особенно крупные университеты, под влиянием глобализации могут утрачивать одно из своих важнейших своих предназначений, связанное с воспроизведением обществом своего культурно-цивилизационного кода. Так, некоторые специалисты давно заметили, что в развитых западных странах университет «все больше превращается из идеологического орудия государства в бюрократически организованную и относительно автономную потребительски ориентированную корпорацию» [3, с. 12].

Чтобы не допустить такого рода перекосы в развитии высших учебных заведений в России, следует учитывать, что система высшего образования должна развиваться и изменяться не только под воздействием глобальных, но и множества различных региональных и локальных факторов. Такой сложный и порой неоднозначный подход можно наблюдать в процессах, происходящих в развитии современного российского образования, где наряду с общезначимыми мировыми

тенденциями и глобальными факторами развития учитываются и многие свои, российские особенности, в том числе и те, которые позволили нашей образовательной системе быть одной из особо плодотворных на выпуск качественно подготовленных и креативных специалистов, спрос на которых в всегда был высоким.

Следует также учитывать, что современный мир, развивается в условиях глобализации, переживая системные энергетические, финансовые, социокультурные кризисы, что не может не приводить к повышенному вниманию к развитию человеческого ресурса общества, к развитию каждого человека. Сущность повышения этих требований состоит в том, что, с одной стороны, современное общество нуждается в профессионалах высокой квалификации, успешно конкурирующих на рынке труда, с другой – ему необходимы люди, умеющие адаптироваться к многообразию мира, взаимодействовать с другими людьми, быть толерантными и коммуникабельными, самостоятельно мыслящими и способными к пониманию других людей. Традиционная система образования, не всегда справляясь с подобной задачей, нуждается в значительном преобразовании, отвечающем новым цивилизационным вызовам.

Вместе с тем, полностью отбрасывать на «свалку истории» традиционную систему образования было бы не только не правильным решение, но и особо опасной ошибкой, поскольку в развитии общества существует так называемая преемственность, которая имеет особое значение в развитии системы образования. Кроме того, по нашему мнению, следует соблюдать и определенное соотношение между инновационными тенденциями в развитии образования и сохранением преемственности в его развитии. И определять рамки данного соотношения следует очень взвешенно, исходя из того факта, что потеря преемственности может нанести значительный вред самому образованию с в отношении целей и задач его развития.

Особо следует учитывать и то, что технологии процессов получения знаний сейчас быстро меняются, в результате чего и вся система образования приобретает новые, не имевшиеся ранее возможности. Информатизация образования дает создает уникальные возможности участникам образовательного процесса для использования мировой информационной сети интернет в процессе поиска и приобретения новых знаний. Все это меняет возможности управления образовательными учреждениями, да и всей образовательной системой.

Так, в качестве примера обращаясь к реалиям России, можно отметить, что инновации в отечественном образовании являются своеобразным отражением современных трендов в развитии современного российского общества, в котором утвердилось открытость самого социального пространства, возникающая в условиях модернизации его основных социальных институтов. Таким образом, «процессы развития российского образования, с одной стороны есть результат происходящих в обществе позитивных демократических изменений, но с другой стороны — это и результат осознания необходимости формирования новой, более современной системы образования» [1, с. 133]. В свою очередь формирование новой, более современной системы образования невозможно представить без его постоянного обновления на основе внедрения инноваций.

Иными словами, современное образование не может не быть инновационным. Быстро меняющиеся условия жизни и трудовой деятельности людей предполагают, что процесс обучения человека в этих постоянно меняющихся условиях неизбежно будет продолжаться в течение всей его жизни. При этом сегодня в сфере образования предлагается к внедрению огромное число инноваций различного характера, направленности и значимости. И среди них трудно выбрать те, которые являются, условно говоря, «продуктивными инновациями», то есть такими, которые могут реально приносить практическую пользу как каждому человеку, заинтересованному в получении необходимому ему уровня образования, так и обществу в целом, заинтересованного в постоянном повышении уровня образования своих граждан. Такими продуктивными инновациями, как мы полагаем, могут являться лишь те из предлагаемых образовательных новшеств, которые в комплексе приносят реальную практическую пользу, как индивидуальную, так и общественную. Причем именно такое понимание характера инновационной деятельности в сфере образования и находит свое отражение в современном российском законодательстве.

В завершении отметим, что в современном обществе последовательное и целенаправленное развитие системы образования становится невозможным без постоянного внедрения в ней инноваций, которые позволяют новым поколениям людей адаптироваться к быстроизменяющимся условиям жизни и трудовой деятельности. Но сами инновации не могут затрагивать сущность самой системы образования, как системы передачи накопленных обществом знаний и умений, необходимых для жизни и трудовой деятельности каждого человека и всего общества в целом. В этом отношении следует подчеркнуть, что в российской системе высшего образования всестороннее внедрение различного рода инноваций в целом не входит в противоречие с задачами сохранения его многих положительных традиций, поскольку оно призвано также «обеспечивать выпускников ценностями и системами убеждений, которые определяют их этические принципы и профессиональную строгость на протяжении всей жизни» [4, с. 34].

Таким образом, инновационную деятельность в российской системе высшего образования можно рассматривать не просто как различные разнонаправленные и спорадические, появляющиеся от случая к случаю процессы, а как систему взаимосвязанных действий, направленных на развитие и преобразование сложившейся практики образования, на разрешение возникающих в системе образования проблем. И при этом ни при каких обстоятельствах нельзя забывать о том, что что основополагающей целью внедрения инноваций в системе образования должно быть решение задачи развития способностей человека, освоение новых способов мышления в новой общественной реальности, нового понимания общественной необходимости своей деятельности на основе умения и способности самостоятельно получать и развивать необходимые ему знания.

Список литературы

1. *Аллахвердиева Л. М.* Инновационные тенденции в современной образовательной системе: открытое и инклюзивное образование // Человек. Общество. Инклюзия. 2015. № 2 (22). С. 132–137.
2. *Архипова О. В.* Проблемы развития гуманитарного образования в современных условиях // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2011. № 1. С. 3–10.
3. *Ридингс Б.* Университет в руинах / Пер. с англ. А. М. Корбута. М., 2010. 304 с.
4. *Скобликова Т. В.* Социокультурное значение высшего образования в современных условиях // Образовательный вестник «Сознание». 2020. Т. 22. № 1. С. 30–35.

А. О. Аржанникова, А. Е. Журавлева

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

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СОСТОЯНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬЮ

Возникновение и распространенность интернет-зависимости у студенческой молодежи может стать серьезным кризисом, создающим проблемы в личной жизни, семейных отношениях, социальном поведении и академическом статусе. Исследования показывают, что существует отрицательная связь между интернет-зависимостью и эмоциональным аспектом. Эмоциональный аспект включает в себя понимание, рассуждение и управление нашими эмоциями.

Интернет играет значительную роль в нашей жизни как средство коммуникации, обмена информацией, развлечения и социального взаимодействия независимо от временных и пространственных ограничений. Он прост и доступен для всех возрастов и социально-экономических уровней. Наиболее важными услугами, которые интернет предоставляет студентам или молодежи, являются электронная почта, чат, дискуссионная группа, социальные развлечения (игры, песни, видео, анимация), покупки и поиск информации.

Интернет стал местом комфорта для молодежи, способом облегчить их депрессию и средством избавления от плохого настроения и стресса или играть и обмениваться забавными сообщениями и шутками. Интернет-зависимость - это широкое понятие. До сих пор не существует ни окончательного, ни последовательного и широко принятого определения этого расстройства.

Причина расширенного использования интернета в общении, рекламе и науке сегодня стало необходимостью в жизни человека, особенно студентов университетов, чтобы студенты использовали его в образовательных целях. Таким образом, интернет эффективно влияет на личную и социальную жизнь человека.

Большинство пользователей интернета, как правило, изолированы, имеют разные ценности и отношение к людям и своей собственной жизни. Они также становятся жертвами недостатка общения и эмоциональных навыков, связанных с эмоциональным интеллектом. Эмоциональный интеллект состоит из широкого спектра навыков, среди которых социальные навыки и контроль импульсивности являются наиболее основными и выдающимися. Из-за чрезмерного и нерационального использования интернета в повседневной жизни у студентов развивается так много психологических и иногда физиологических расстройств.

Интернет-зависимые используют интернет для того, чтобы справиться с депрессивными симптомами и снять психологическое напряжение. Другими словами, Интернет используется как инструмент в преодолении эмоциональных проблем. Л. А. Вайнштейн и др. утверждают, что интернет используется как инструмент совладания со страхом и тревогой. В связи с этим можно сказать, что ежедневный жизненный стресс и негативная привязанность направляют человека в виртуальную среду, а время, проведенное в виртуальной среде, вызывает интернет-зависимость.

Интернет используется как средство для бегства от негативных аффектов и такие эмоциональные проблемы, как чувство беспокойства, угрюмости, депрессии или раздражительности, возникают при чрезмерном использовании интернета.

Актуальность данного исследования заключается в том, что эмоциональная сфера играет важнейшую роль в жизни человека и сегодня никто не отрицает их связь с особенностями жизнедеятельности организма. Под воздействием негативных эмоциональных состояний у человека могут развиваться различные болезни и наоборот, существует значительное количество примеров, когда под влиянием эмоциональных состояний ускоряется процесс исцеления.

Целью эмпирического исследования является изучение эмоциональных особенностей и состояний юношей и девушек с интернет-зависимостью и без интернет-зависимости.

В эмпирическом исследовании приняли участие студенты УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»: 34 респондента, обучающихся на факультете психологии и педагогики.

В качестве психодиагностического инструментария были использованы следующие методики: «Шкала Интернет-зависимости» С. Чена (адаптация В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова), которая позволяет изучить психологические детерминанты интернет-зависимости в юношеском возрасте, а также методики экспресс-диагностики эмоциональных особенностей и состояний, созданные В. В. Бойко, направленные на выявление ряда психоэмоциональных особенностей и состояний испытуемого, в частности, дезорганизирующих эмоциональных состояний [3, с. 12]. Математико-статистический анализ проводился с использованием U-критерия Манна-Уитни для оценки различий между выборками. Этот метод определяет, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между двумя рядами. Чем меньше область перекрещивающихся значений, тем более вероятно, что различия достоверны. Иногда эти различия называют различиями в расположении двух выборок.

Результаты исследования общей выборки по шкале Интернет-зависимости С. Чена представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования показателя интернет-зависимости студентов по методике «Шкала Интернет-зависимости» С. Чена

Показатель интернет-зависимости	Количество студентов	Количество студентов в %
Минимальный риск	10	29
Склонный	13	38
Зависимый	11	33

Анализ результатов, представленных в таблице 1, позволяет сделать следующие выводы:

- респонденты с минимальным риском возникновения Интернет-зависимого поведения составляют 29 % от всей выборки;
- 38% опрошенных имеют склонность к возникновению интернет-зависимого поведения;
- юноши и девушки с выраженным и устойчивым паттерном интернет-зависимого поведения составляют 33 %.

Результаты исследования по методике экспресс-диагностики эмоциональных особенностей и состояний В. В. Бойко интернет-зависимых юношей и девушек, а также юношей и девушек, имеющих склонность к интернет-зависимости, представлены в таблицах 2, 3, 4.

Таблица 2 – Показатели различий эмоциональных состояний у юношей и девушек с интернет-зависимостью без интернет-зависимости

Фактор	Статистика U-критерия Манна-Уитни	Критическое значение U-кр.
Аффективные состояния	33,5	$U < 0,01$
Воспроизводство переживаний	59,5	$U = 0,05 >$
Немотивированная тревожность	23	$U < 0,01$
Фрустрации	8,5	$U < 0,01$
Воспроизводство негативных инграмм	38	$U = 0,01-0,05$

По данным таблицы 2 можно сделать вывод, что:

- юноши и девушки с интернет-зависимостью проявляют более выраженные дезорганизирующие эмоциональные состояния, то есть дисфункциональный стереотип поведения, для которого характерны частые и затяжные состояния неблагоприятного физического и психического самочувствия личности, которое практически постоянно окрашивает различные ее проявления;
- у юношей и девушек с интернет-зависимостью аффективные состояния проявляются частыми и относительно длительными переживаниями бурных и плохо управляемых эмоций;
- в отличие от юношей и девушек с интернет-зависимостью, респонденты без интернет-зависимости проявляют неотрагированные переживания в менее произвольном воспроизводстве отрицательных впечатлений от минувшего;

– по фактору «немотивированная тревожность» для юношей и девушек с интернет-зависимостью характерны беспричинные или плохо объяснимые ожидания неприятностей, предчувствие беды, возможных утрат;

– личностной тревожности в равной степени подвластны как интернет-зависимые респонденты, так и юноши и девушки без интернет-зависимости;

– у юношей и девушек с интернет-зависимостью имеются потребности и желания, которые они не могут реализовать, они ставят перед собой цели, но не достигают их.

Таблица 3 – Показатели различий эмоциональных состояний у юношей и девушек со склонностью к интернет-зависимости и без интернет-зависимости

Фактор	Статистика U-критерия Манна-Уитни	Критическое значение U-кр.
Аффективные состояния	56,5	$U=0,05>$
Воспроизводство переживаний	58	$U=0,05>$
Немотивированная тревожность	65,5	$U=0,05>$
Фрустрации	47	$U=0,05>$
Воспроизводство негативных инграмм	63,5	$U=0,05>$

Анализ данных таблицы 3 показал, что:

– юноши и девушки без интернет-зависимости также переживают аффекты, но они протекают в форме периодической дезорганизации эмоций, в виде кратковременных реакций, а не затяжных состояний;

– у юношей и девушек со склонностью к интернет-зависимости аффективные состояния проявляются более плавными переходами без ярко выраженных бурных и плохо управляемых эмоций;

– респонденты без интернет-зависимости справляются с неотрагированными переживаниями легче, не переходя в тяжелые стадии, когда они способны неблагоприятно повлиять на исполнение профессиональных обязанностей, общение с окружающими, на отношение к действительности;

– немотивированная тревожность для юношей и девушек со склонностью к интернет-зависимости может проявляться навязчивыми мыслями «как бы чего не случилось», данные респонденты обычно сами признают, что повода для волнений нет, или они незначительны, тем не менее чувство тревоги не покидает;

– личностная тревожность проявляется как у юношей и девушек со склонностью к интернет-зависимости, так и без нее;

Таблица 4 – Показатели различий эмоциональных состояний у юношей и девушек с интернет-зависимостью и склонных к интернет-зависимости по каждому из факторов

Фактор	Статистика U-критерия Манна-Уитни	Критическое значение U-кр.
Аффективные состояния	33	$U=<0.01$
Воспроизводство переживаний	70,5	$U=0.05>$
Немотивированная тревожность	57,5	$U=0.05>$
Фрустрации	36,5	$U=<0.01$
Воспроизводство негативных инграмм	70,5	$U=0.05>$

Анализ данных, представленных в таблице 4, показал, что:

– намного более значимыми являются аффективные состояния для юношей и девушек с интернет-зависимостью, нежели без нее, и данные индивиды способны пребывать в специфическом

нервно-психологическом «бульоне» аффекта, который разрушает физическое и психическое здоровье, наносит ущерб отношениям с окружающими.

– юноши и девушки без интернет-зависимости, испытывая впечатления о пережитом, способны быстро абстрагироваться и прийти в норму;

– индивиды без интернет-зависимости по фактору «немотивированная тревожность» менее склонны к проявлению произвольных переживаний по поводу лично значимых маловероятных событий;

– личность интернет-зависимых юношей и девушек несколько дестабилизирована: чем-то обеспокоена и неудовлетворенна, иногда почему-то несчастлива и волнуется по пустякам, в чем-то не уверена и чего-то боится;

– респонденты с интернет-зависимостью склонны к фрустрированности, что проявляется в жесткой экспрессии, склонности срывать зло на партнерах, грубости, недоброжелательном обращении.

Таким образом, на основании полученных результатов исследования, можно сделать вывод, что для юношей и девушек с интернет-зависимостью особенностями эмоционального состояния является устойчивая дезорганизация эмоций, которая может протекать в трех режимах: устойчивой активизации, угнетения и переменной активизации и угнетения психической деятельности. Юноши и девушки со склонностью к интернет-зависимости имеют не столь выраженные эмоциональные расстройства, однако они склонны к проявлению аффективных состояний. Респондентам без интернет-зависимости характерны стабильные эмоциональные состояния.

Список литературы

1. *Jorgenson A. G.* Internet addiction and other behavioral addictions. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/301274500_Internet_Addiction_and_Other_Behavioral_Addictions (Дата доступа: 19.11.2020).

2. *Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь, 1996. 472 с.

3. *Бойко В. В.* Психоэнергетика. СПб.: Питер, 2008. 416 с.

4. *Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2007. 350 с.

И. А. Астафьева, Е. М. Логунов, А. А. Селезнева

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ПРИЧИНЫ ОТСУТСТВИЯ МОТИВАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Одним из факторов хорошей успеваемости студентов является заинтересованность в процессе обучения. Но при этом, отсутствие интереса к учебе проявляется по различным причинам. Например, появление новых знакомых в вузе или колледже способствует расширению круга общения, учеба уходит на второй план. На старших курсах студенты начинают работать, и, как следствие, времени на учебу становится меньше.

В конце 2019 г. по всему миру началось распространение вируса COVID-19. Многие страны приняли меры по снижению уровня заражения вирусом. В марте 2020 г. COVID-19 начал стремительно распространяться в России. В связи с этим Правительство страны ограничило «живые» коммуникации между людьми. Одним из шагов стало закрытие учебных заведений всех уровней и перевод на дистанционное обучение. Многие вузы не были готовы к такому развитию событий, но постепенно адаптировали образовательные платформы для дистанционного обучения.

Дистанционное обучение проходит в формате электронных лекций и видеоконференций. В связи с этим падает контроль преподавателя за деятельностью студентов. Возникшее ослабление контроля дает студентам возможность снизить концентрацию на учебе и уделять большее внимание сторонним делам. Часть студентов начинает пропускать занятия. Одни – исключительно из-за отсутствия желания обучаться, другие – в связи с трудовой занятостью. Проанализировав статистику занятости молодежи, авторы выявили следующие показатели по Москве и Московской области по состоянию на 2019 г.

Таблица 1 – Данные по занятости молодежи в Москве в 2019 г. (составлено авторами)

Занятость молодежи в Москве				
Женщины			Мужчины	
Возраст	Кол-во		Возраст	Кол-во
15-19	1083429		15-19	1083429
20-24	1058806		20-24	1329663
25-29	1896001		25-29	2240728

Таблица 2 – Данные по занятости молодежи в Московской области в 2019 г. (составлено авторами)

Занятость молодежи в Москве				
Женщины			Мужчины	
Возраст	Кол-во		Возраст	Кол-во
15-19	638219		15-19	638219
20-24	623714		20-24	783268
25-29	1116883		25-29	1319952

Общая численность занятой молодежи в возрасте от 15 до 29 лет в Москве и Московской области 2240727 человек и 623713 человек соответственно. Анализ показал, что меньше половины молодежи в возрастной группе от 15 до 24 лет трудоустроены. Это обусловлено тем, что большинство проходят обучение в колледжах и вузах и не могут сочетать обучение и работу.

Для более детального анализа причин отсутствия мотивации или наоборот заинтересованности студентов к процессу обучения в дистанционном формате были проведены опросы обучающихся.

Для начала рассмотрим результаты опроса, проведенного в Гжельском Государственном Университете. В опросе приняли участие студенты колледжа и университета – 500 человек.

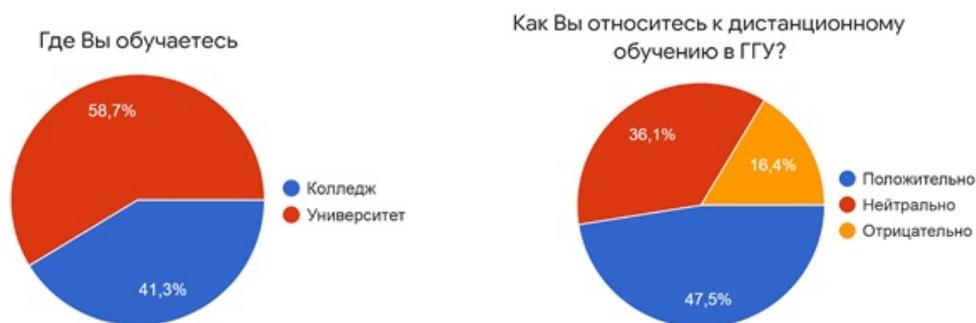


Рисунок 1 – Результаты опроса № 1. Вопросы № 1, № 2 (составлено авторами)

На рисунке 1 видно, что 47,5 % опрошенных относится к дистанционному обучению положительно. Многие отмечают увеличение свободного времени для занятий личными делами, дополнительным образованием и хобби. Отсутствуют временные и финансовые затраты на дорогу до университета/колледжа, итог: сохранение свободного времени студента от 3 часов в день или около 60 часов в месяц. Согласно проведенному опросу среди студентов, средние затраты на дорогу до учебного заведения и обратно составляют 230 руб. Экономия денежных средств составляет около 4500 руб. в месяц.

Вторая группа обучающихся, а именно 16,4 %, склоняется к нейтральной позиции, аргументируя нехваткой живого общения с одногруппниками и преподавателями. Чаще всего данный ответ был выявлен у студентов колледжа.

Треть респондентов (36,1 %) настроена негативно, поскольку большую часть времени вынуждены проводить за компьютером, подвергая здоровье большим нагрузкам, как следствие: ухудшение зрения, излучение, падение уровня иммунитета, проблемы с позвоночником и суставами рук, компьютерная зависимость и др.

Также студенты сталкиваются с проблемами при связи с преподавателями, так как не имеют шанса задать вопрос в индивидуальном порядке из-за плотного графика.

Некоторые студенты отмечают отсутствие возможностей обеспечить себя необходимой материально-технической базой для присутствия на занятиях и/или выполнения заданий в онлайн-режиме.

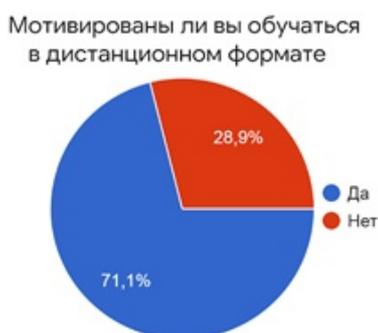


Рисунок 2 – Результаты опроса № 1. Вопрос № 3 (составлено авторами)

Как можно наблюдать на рисунке 2, более половины опрошенных студентов ГГУ (71,1 %) мотивировано обучаться в дистанционной форме.

Также проведены исследования среди других средних профессиональных и высших учебных заведений: Гуманитарно-педагогический колледж ГГТУ, ГОУ ВО МО Государственный гуманитарно-технологический университет, ГПК, Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова. В опросе приняло участие 100 студентов.

Общая статистика по данным учебным заведениям показывает следующие результаты.

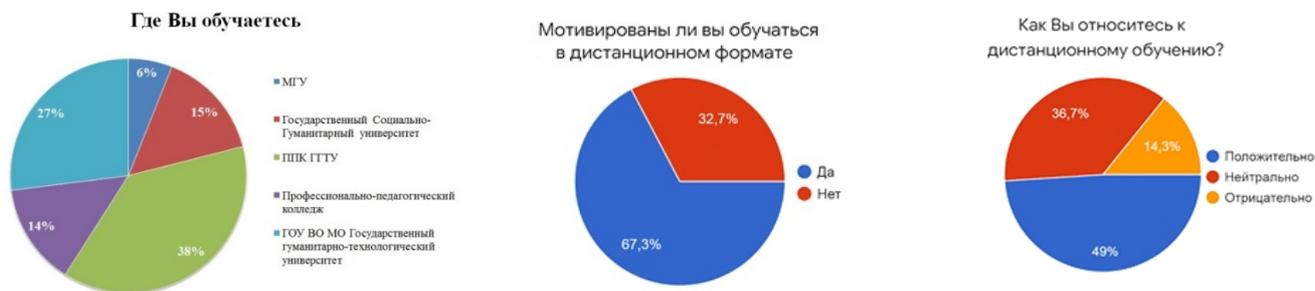


Рисунок 4 – Результаты опроса № 2. Вопросы № 1, № 2, № 3 (составлено авторами)

Опрос показал снижение доли учащихся, отрицательно настроенных на дистанционное обучение на 2,1 % по сравнению с ответами студентов ГГУ, а также увеличение доли положительно настроенных к обучению в дистанционном формате на 1,5 %.

Совокупная доля мотивации студентов по учебным заведениям Москвы и области составила 67,3 %, что является на 3,8 % ниже, чем в Гжельском государственном университете.

Также опрошенным было предложено написать рекомендации по совершенствованию дистанционного обучения и мотивации студентов.

Общие пожелания опрошенных из вузов и колледжей Московской области.

Улучшение электронного личного кабинета. Необходимо расширить полномочия пользователя – добавить функцию «фильтр» для упрощения поиска нахождения конкретного задания по дисциплине.

Переход на более удобную площадку онлайн конференций. Студенты выделили: Discord, Skype, Microsoft Teams, Jitsu.

Несмотря на сложившиеся обстоятельства, все учебные заведения смогли организовать дистанционное обучение, тем самым, не прервав его и снизив риск заражения студентов и преподавателей.

Исходя из проведенного исследования, были выявлены причины снижения мотивации студентов на дистанционном обучении. Процент немотивированных студентов, согласно опросу, составил 32,7 % по вузам Москвы и Московской области; 28,9 % – по Гжельскому государственному университету. Основные причины: трудовая занятость студентов, неотлаженная работа электронных ресурсов, отсутствие живого общения.

Таким образом, можно сделать вывод, что в такой форме обучения, как и в любой другой, есть свои преимущества и недостатки. Причем последние сильно сказываются на состоянии здоровья обучающихся. Стоит отметить, что во время пандемии дистанционное обучение в какой-то степени является выгодным решением, поскольку в данное время крайне не рекомендуется выходить на улицу и обучение может заполнить все время пребывания дома. Главное помнить, что эти меры временные, и необходимо максимально комфортно и без негативных последствий на здоровье этот период пережить, что бы ни происходило. Тайм-менеджмент, организованность и желание, пожалуй, являются главными инструментами, которые в этом помогут.

Список литературы

1. Нуруллаева А. И. Влияние дистанционного обучения на самочувствие студентов во время пандемии // Скиф. 2020. №5-1(45). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-distantsionnogo-obucheniya-na-samochuvstvie-studentov-vo-vremya-pandemii> (дата обращения 24.11.2020).

2. Численность населения [Электронный ресурс]. URL: <https://численность-населения.рф/московская-область> (дата обращения 11.11.2020).

А. Н. Асташова

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ (ЗАКОННЫМИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ) ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современные подходы к организации взаимодействия учреждения образования и семьи обусловлены тенденциями развития системы образования Республики Беларусь, ее ориентацией на запросы родителей, потребности общества в формировании достойных граждан. Осуществление этого требует объединения усилий, интеграции интересов различных социальных институтов, в том числе школы I ступени общего среднего образования и семьи.

На современном этапе актуализируется задача модернизации деятельности институтов воспитания и социализации личности ребенка, одним из которых является семья. Решение данной задачи обусловлено проявлением факторов, дестабилизирующих детско – родительские отношения: изменением материального и социального положения семьи, в целом ее аксиологической направленности; несовпадением диалога культур старшего и младшего поколений; невысоким уровнем педагогической культуры родителей и т. д. [1, с. 3].

Большое внимание в ходе решения данной задачи уделяется сотрудничеству учителя и родителей (законных представителей), благодаря которому предусматривается равенство позиций, уважительное отношение друг к другу двух сторон и учет индивидуальных возможностей и способностей. В современном мире совместная работа учителя и родителей является ценнейшим инструментом, позволяющим наилучшим образом влиять на воспитание и образование учащегося. Кроме того, совместная работа помогает участникам этого процесса получать знаниями друг от друга и совершенствоваться.

От сложившихся в начальный период взаимоотношений будет во многом зависеть и последующая работа с семьей, ведь для родителей детей младшего школьного возраста характерен высокий уровень воспитательной активности и потребности в диалоге со школой. При этом семья должна рассматриваться как главный заказчик и союзник в воспитании детей, а объединение усилий родителей и учителя создаст благоприятные условия для развития ребенка.

К настоящему времени, как показывают многочисленные исследования по проблемам семьи и семейного воспитания, в педагогической науке уже накоплен определенный объем знаний. Значительный вклад по вопросам семейного воспитания внесли ученые: И. В. Гребенников, О. Л. Зверева, В. В. Чечет (психолого-педагогическое просвещение родителей и формирование педагогической культуры); Л. В. Байбородова, Н. И. Дереклеева, Л. И. Маленкова, Е. Д. Осипов, А. Н. Сендер, Н. Е. Щуркова и др. (взаимодействие с семьей, а также разнообразие форм); К. В. Гавриловец, М. П. Осипова, Л. И. Смагина и др. (взаимодействие родителей с детьми).

Сегодня назрел вопрос поиска таких форм работы, которые позволяют учесть актуальные потребности родителей, способствуют формированию активной родительской позиции.

При проведении экспериментальной работы нами были систематизированы известные формы и методы работы учителей I ступени общего среднего образования с родителями, изучена методика их проведения, результативность применения их на практике, разработан перспективный план по взаимодействию учителя и родителей учащегося младшего школьного возраста на год.

Одним из критериев результативности работы по сотрудничеству учителя с родителями нами был определен уровень активности родителей.

При организации сотрудничества учителя I ступени общего среднего образования и родителей учащихся младшего школьного возраста в экспериментальном третьем классе родители были ознакомлены с перспективами развития детского коллектива; проводилось просвещение родителей по вопросам семейного воспитания и психологического просвещения с привлечением различных специалистов, в том числе, из среды самих же родителей; создавались условия для принятия совместных решений по вопросам жизнедеятельности классного коллектива.

В работе с третьеклассниками мы обратили внимание на воспитание ответственного отношения к выполнению нравственных законов жизни в социуме, воспитывая при этом стойкую привычку нравственного поведения. В этом возрасте имеет огромное значение воспитание учащихся на примерах родных и близких людей, родителей, бабушек и дедушек. Поэтому очень актуально сотрудничество между учителем и семьей.

Первой формой работы в нашем экспериментальном исследовании по сотрудничеству стало уже традиционное родительское собрание, содержание которого было построено на основе выбора подхода в работе с родителями, а формой совместного общения, в нашем случае, стал круглый стол.

На собрании, проведенном в виде круглого стола, родители были ознакомлены со своей важнейшей ролью в воспитании личности ребенка, как в учебном процессе, так и во внеклассной деятельности, отметили насколько необходимо и приятно детям их активное участие. На данном собрании рассматривались как организационные вопросы, так и вопросы, связанные с педагогическим просвещением родителей.

Так же была рассмотрена работа, которая будет проводиться в дальнейшем для формирования коллектива класса по следующим направлениям: помощь детям в учебе со стороны школы и семьи; организация совместной деятельности; совместный отдых; формирование нравственных качеств личности ребенка через союз родителей и учителей.

Одной из эффективных нетрадиционных форм работы с родителями, на наш взгляд, является «Семейный клуб», цель создания которого – объединение усилий школы I ступени общего среднего образования и семьи в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка. Данная форма работы была предложена нами и поддержана родителями, которые проявили интерес к данному виду взаимодействия.

«Семейный клуб» работал по следующим направлениям:

- создание условий для разностороннего воспитания ребенка в семье;
- организация совместного досуга детей и родителей;
- формирование семейных традиций и ценностных ориентации;
- повышение педагогической культуры родителей;
- реализация идей родителей, способствующих проявлению их творческих способностей, полноценному общению (обмен мнениями, опытом семейного воспитания).

Первое заседание клуба было проведено в виде круглого стола, задача которого выявление особенностей формирования детско-родительских взаимоотношений. Он назывался «Мой родительский багаж». В самом начале круглого стола мы высказали, как важно участвовать родителям в воспитании ребенка, какую большую ответственность несет семья перед обществом. После нашего вступительного слова было проведено анкетирование родителей для выявления насущных проблем, проанализировав которые определили наиболее волнующие родителей темы. Затем было предложено родителям, которые сталкивались с похожими проблемами, поделиться своим опытом по преодолению возникших трудностей. Так же активно принимали участие родители, которые не сталкивались с подобными ситуациями, и предлагали свои методы и приемы разрешения проблем на интуитивном уровне.

Следующей темой нашего семейного клуба было заседание на тему «Гиперактивность и пассивность, что же это такое?». Данная тематика была выбрана родителями и на заседание клуба пришли те семьи, которым была интересна данная проблема. На заседании клуба мы раскрыли сущность понятий «гиперактивность» и «пассивность», составили таблицу отличительных признаков этих понятий, обсуждали, каким образом они могут повлиять на успеваемость, поведение, достижения детей младшего школьного возраста. Формой проведения заседания клуба был обучающий тренинг. В конце заседания клуба все родители получили памятки.

Третье заседание – было посвящено теме «Словом можно спасти». Форма проведения – лекция-практикум. Мы пригласили на заседание клуба социального педагога и провели анкетирование родителей и детей по проблеме семейного общения и взаимодействия между родителями и учащимися. Во время организации анкетирования мы попросили учащихся написать наиболее волнующую ситуацию при общении с родителями. Результаты, полученные в ходе проведения анкетирования, были зачитаны и обсуждены с родителями, без огласки имен детей,

выслушав при этом мнение каждого из родителей. Целью проведения данного заседания клуба – показать значимость общения в жизни учащихся младшего школьного возраста (особенно с родителями).

Такие близкие встречи, которые организуются в родительском клубе, полезны тем, что родители рассказывают о своих успехах в воспитании, не скрывая, говорят о неудачах, проблемах. Сложные вопросы по воспитанию легче разрешаются сообща.

И последнее наше заседание было проведено в начале четвертой четверти в форме семейного праздника под названием «Чудо-дерево». На празднике были реализованы цели развития добрых дружеских взаимоотношений в семье, формировались культурные традиции в общении между детьми и взрослыми. На подготовительном этапе учащиеся вместе с семьей создавали свою родословную, представляя ее в виде «Семейного древа», фото-коллаж «В кругу семьи».

Включение родителей в школьную жизнь становится для ребенка подтверждением значимости его учебной деятельности, что позитивно отражается на желании ребенка учиться, преодолевать трудности и стремиться к успеху. Ориентируясь на новые задачи образования и воспитания, школа должна создавать условия для сокращения разрыва между различными сферами жизни ребенка – семьей, школой, досугом.

Общеизвестно, что родители за одно мгновение не станут активными участниками внеклассной работы. Сначала надо вложить много сил самому учителю. Педагог должен стать не просто организатором всей деятельности, но и умело управлять взаимодействием, не забывая при этом об индивидуальности каждой семьи. Учителю важно проявить педагогический такт, терпение, корректность. Ведь кто-то из родителей включается сразу, кому-то необходимо значительно больше время, кто-то проявляет себя лишь к концу учебного года. Тем не менее, как показывают результаты нашего исследования, системность и регулярность интересной работы, основанной на новых подходах в организации сотрудничества, никого из родителей не оставляет равнодушным. На наш взгляд, такое приобщение родителей к школьной жизни предполагает поиск согласия с семьей по всем вопросам образования и развития ребенка.

Итак, можно сделать вывод, что налаженное взаимодействие между учителем и родителями это необходимый элемент. Включение родителей и членов семей учащихся в школьную жизнь детей предполагает, прежде всего, нахождение общего языка, общих интересов и общего поля действия, где все происходит в интересах развития ребенка. При таком взаимодействии обе стороны получают новые, необходимые знания для полноценного воспитания и обучения ребенка. Ни школа без семьи, ни семья без школы не способны справиться с тончайшими, сложнейшими задачами становления человека. Школа должна пригласить семью к сотрудничеству, считаясь с ее возможностями в таких формах и с использованием таких методов и приемов, которые привлекут и заинтересуют родителей. Семья же должна рассматривать школу как своего друга в деле воспитания ребенка.

Список литературы

1. *Осипова М. П., Осипов Е. Д.* Педагогическое взаимодействие с семьей: пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования. Минск: ИВЦ Минфина, 2015. 192 с.

А. А. Аубакирова, Г. З. Шарафуллина

Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, Республика Казахстан, г. Кокшетау

КЛАССНО-УРОЧНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

В старших классах учебных комплексов «школа – вуз» практикуется использование вузовских форм учебной работы. Это в первую очередь лекционные и семинарские занятия, система зачетов. В обычных школах такой перенос форм работы из вуза чаще всего не оправдывает себя. Учащиеся в силу своих возрастных особенностей еще не готовы к таким формам работы. Однако в спецшколах и в школах с углубленным изучением какого-то предмета (или предметов) такой перенос дает определенный положительный результат. Чаще всего он эффективен в школах, готовящих своих учащихся для поступления в высшее учебное заведение, с которым школа совместно работает.

В связи с разработкой инновационных технологий обучения в школах, а особенно в начальной школе, учителя стали применять новые формы учебной работы. Используя игровую оболочку для урока, они вместо обычных уроков проводят игры в виде соревнования, конкурса, путешествия. Применяются и уроки творчества, на которых нет освоения нового материала в традиционном понимании этого слова. В начальной школе такие уроки используются для повторения и нахождения в пройденном материале близких и созвучных переживаниям ребенка элементов, т.е. для выстраивания мотивов к учебной деятельности в целом [1].

Урок – основная форма организации текущей учебной работы. Основной формой обучения сегодня в мире является классно-урочная форма обучения, когда основной формой организации учебной работы выступает урок. Урок – основная единица образовательного процесса, четко ограниченная временными рамками (чаще всего 45 мин.), планом работы и составом участников.

Каждый, окончивший школу, знает, что уроки даже по одному предмету мало похожи друг на друга. Анализ проводимых в школе уроков показывает, что их структура и методика во многом зависят от тех дидактических целей и задач, которые решаются в процессе обучения.

Попытки классифицировать уроки, разбить их на несколько простых типов предпринимались давно. К. Д. Ушинский выделял следующие типы уроков: смешанные уроки, на которых учитель объясняет новый материал, закрепляет его и повторяет пройденное ранее; уроки устных и практических упражнений, целью которых является повторение знаний и отработка необходимых умений и навыков; уроки письменных упражнений, имеющие ту же самую цель; уроки оценки знаний, которые проводятся после определенного периода обучения и в конце учебного года [2].

Современная дидактика анализирует урок более глубоко. Выделению типов уроков посвящено много научных работ. И тем не менее на сегодняшний день эта проблема не имеет однозначного решения. Разработаны несколько подходов к классификации уроков. Каждая классификация строится на каком-то одном определяющем признаке: дидактической цели (И. Т. Огородников); цели организации занятий (М. И. Махмутов); основных этапах учебного процесса (С. В. Иванов); методах обучения (И. Н. Борисов); способах организации учебной деятельности учащихся (Ф. М. Кирюшкин) [2].

Дидактическая цель является важнейшим структурным элементом урока, поэтому классификация именно по этому признаку выступает наиболее близкой к реальному образовательному процессу. Если учитывать активную позицию учащегося в освоении материала и формировании умений и навыков, то классификация по дидактической цели будет выглядеть следующим образом:

- уроки изучения нового учебного материала;
- уроки формирования и совершенствования умений и навыков;
- уроки обобщения и систематизации знаний;
- уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков;
- комбинированные (смешанные) уроки.

Кратко остановимся на характеристике каждого в отдельности типа уроков.

Уроки изучения нового учебного материала. Целью данного типа урока является овладение учащимися новым материалом. Сюда входит работа учителя по передаче нового материала, организации деятельности учащихся, направленной на его осмысление и усвоение, первичному закреплению нового материала, выработке у учащихся умений и навыков применения знаний на практике.

Структура таких уроков относительно проста. Для них характерны следующие этапы: а) организация учащихся; б) краткий опрос учащихся по важнейшим разделам пройденного материала, который понадобится при освоении нового материала; в) формирование у учащихся мотивации к деятельности по освоению нового материала, в том числе постановка темы и определение основных целей занятий; г) освоение учащимися нового материала; д) краткий опрос учащихся по новому материалу для контроля усвоенного и проведения первичного закрепления материала; е) задание уроков на дом [3].

Наиболее эффективно процесс освоения новых понятий и способов действий осуществляется учащимися в ходе активной деятельности. Какие бы методы ни были при этом использованы (рассказ учителя, выполнение упражнений, самостоятельная поисковая деятельность), наилучший результат будет получен, если учащиеся заинтересованы, у них сформирован высокий уровень мотивации к этому виду деятельности, и они принимают в ней активное участие, проявляя инициативу.

Часто для лучшего освоения больших объемов нового материала учитель использует крупноблочный способ изучения. На одном уроке он помогает учащимся изучить материал сразу нескольких уроков (к примеру, четырех), а затем на оставшихся трех уроках проводит отработку умений и навыков, более глубокое изучение пройденных тем. Освоение нового материала может вестись различными методами. Для большего разнообразия и повышения уровня интереса учащихся к учебной работе наряду с пассивными видами деятельности учащихся (слушание рассказа учителя, пересказа одноклассников) применяются и активные виды (практическая и самостоятельная работа исследовательского типа) [4].

Во время урока учитель применяет всевозможные приемы активизации познавательной деятельности школьников: придает изложению нового материала проблемный характер, использует яркие примеры, факты, подключает учащихся к обсуждению, подкреплению тех или иных теоретических положений собственными примерами и фактами, использует наглядно-образный материал и технические средства обучения. Все это нацелено на содержательное и глубокое освоение нового материала и поддержку высокого уровня внимания и мыслительной активности учащихся.

Часто в ходе изучения нового материала идет и работа по упорядочиванию и закреплению ранее усвоенного. Некоторые виды нового материала невозможно изучать, не вспоминая, не анализируя уже пройденный материал и не применяя его при выводах каких-то новых положений. Поэтому чаще проводятся комбинированные уроки (синтез урока изучения нового учебного материала с уроком формирования и совершенствования умений и навыков; урока изучения нового учебного материала с уроком обобщения и систематизации знаний).

"Чистые" уроки изучения нового материала, т.е. уроки, на которых идет только освоение нового материала, применимы в работе со школьниками среднего и старшего возраста. Это обусловлено тем, что, во-первых, именно в средних и старших классах изучаются большие объемы нового материала, и, во-вторых, в этом возрасте учащиеся готовы к длительной работе с неизвестным материалом и связанными с этим большими нагрузками.

Однако в начальной школе уроки, на которых было бы только освоение нового материала, проводить сложно ввиду неготовности учащихся к большим нагрузкам. Обычно используется урок, смешанный с вкраплением небольшой дозы нового материала [5].

Уроки формирования и совершенствования умений и навыков. На уроках этого типа решаются следующие дидактические задачи: а) повторение и закрепление ранее усвоенных знаний; б) применение знаний на практике для углубления и расширения ранее усвоенных знаний; в)

формирование новых умений и навыков; г) контроль за ходом изучения учебного материала и совершенствования знаний, умений и навыков.

К урокам этого типа можно отнести выполнение самостоятельной работы; лабораторные работы; практические работы; некоторые виды экскурсий; уроки-семинары.

Организация учебной деятельности учащихся на уроке этого типа предполагает повторение полученных знаний, их применение в других ситуациях, элементы систематизации знаний, закрепление умений и навыков, а также вывод их деятельности на меж тематический и межпредметный уровень. Вместе с повторением можно организовать контроль и систематизацию знаний. Не исключена, разумеется, возможность и такого построения урока, когда учитель планирует только текущее повторение в пределах темы, например, перед контрольной работой.

При организации повторения и совершенствовании умений и навыков необходимо помнить, что повторение на четырех разных уроках по 10 мин дает несравненно больший эффект, чем повторение на протяжении всего урока в течение 40 мин. Однако нельзя подходить к этому вопросу механически. Различные учебные ситуации и уровень сложности материала обуславливают разные методические подходы к построению урока. Много зависит также от цели урока, дидактических задач, которые решаются на уроке, и специфики учебного предмета.

Урок обобщения и систематизации знаний. Урок этого типа нацелен на решение двух основных дидактических задач: 1) на проверку и установление уровня овладения учащимися теоретическими знаниями и способами познавательной деятельности, касающимися ключевых вопросов учебного предмета; 2) на повторение, коррекцию и более глубокое осмысление материала по этим вопросам и взаимосвязь его отдельных элементов [6].

Психологически такие уроки стимулируют учащихся к систематическому повторению больших разделов, крупных блоков учебного материала, позволяют им осознать его системный характер, раскрыть способы решения типовых задач и постепенно овладеть опытом их переноса в нестандартные ситуации при решении возникающих перед ними новых необычных задач.

Уроки обобщения и систематизации знаний обладают своей спецификой. Обычно учитель при проведении такого урока заранее называет вопросы для повторения, указывает источники, которыми учащиеся должны воспользоваться, задает подготовительные задания на дом. Кроме того, в старших классах учителя при подготовке к урокам обобщения и систематизации предварительно проводят обзорные лекции, групповые консультации, индивидуальные собеседования, дают рекомендации по подготовке к самостоятельной работе.

Наиболее распространенным видом уроков обобщения и систематизации являются уроки-дискуссии, уроки-семинары, на которых углубляется или систематизируется определенное содержание изученного раздела программы или программного материала в целом, а также уроки решения творческих заданий.

Уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков. Уроки этого типа предназначены для контроля за уровнем усвоения учащимися теоретического материала, сформированностью умений и навыков и коррекцией усвоенных учащимися знаний, накопленных умений и навыков.

На уроке могут использоваться устный (фронтальный, индивидуальный, групповой), письменный опросы, диктанты, изложения, решения задач и примеров и т. д., зачет, зачетная практическая (лабораторная) работа, практикумы, контрольная самостоятельная работа и др. Такие уроки могут проводиться после изучения целых разделов и тем изучаемого предмета. Наиболее сложной формой заключительной проверки знаний и уровня обученности учащихся является экзамен по предмету в целом. Последнее время для диагностики состояния обученности детей стали широко использовать всевозможные тесты. Они могут использоваться при контроле уровня освоения определенного раздела учебного материала и годового (полного) этапа обучения по предмету.

Урок контроля и коррекции обычно состоит: из вводной объяснительной части (инструктаж учителя и психологическая подготовка учащихся к выполнению предстоящей работы – решению задач, написанию сочинения, диктанта, творческой работы и т. п.); основной части – самостоятельной работы учащихся, оперативного контроля, консультаций учителя для поддержания у учащихся спокойствия и уверенности в своих силах и в том, что они делают;

заключительной части – анализа проведенного контроля и выделения типичных ошибок и проведения коррекционной работы.

Иногда уроки этого типа включают организационную часть; объяснение задания учителем; ответы на вопросы учащихся; выполнение учащимися задания; сдачу выполненного задания (или проверку его выполнения); задание на дом; окончание урока.

Удобно проводить специальный урок работы над типичными ошибками учащихся в знаниях, умениях, навыках и способах организации учебно-познавательной деятельности. Такие уроки позволяют не только проконтролировать знания, но и провести необходимую работу для ликвидации выявленных недостатков.

Разумеется, в практике школы возможны и другие структурные комбинации уроков. В связи с усилением внимания к вопросам активизации познавательной деятельности учащихся, привлечением их к решению поисковых и исследовательских задач в качестве самостоятельного вида урока выдвигается проблемный урок, на котором ведущую роль играет мотивационная активность учащихся. Проблемный урок содержит следующие элементы: организацию учащихся, их психологическую подготовку к активному включению в предстоящую работу - создание проблемной ситуации; формулировку проблемы, выдвижение гипотезы (предположение о том, каким может быть результат) и вариантов решения, поиск практического решения проблемы, обсуждение результатов; комментарии и обобщения учителя; задание на дом; окончание урока - подведение итогов работы. Набор элементов такого урока во многом зависит от частных задач и творчества самого учителя [7].

Комбинированный урок. Это наиболее распространенный тип урока в современной школе. На нем решаются дидактические задачи нескольких (иногда всех) описанных выше типов уроков. Он представляет собой комбинацию из нескольких уроков, поэтому и получил название - комбинированный.

В зависимости от характера учебной ситуации и уровня педагогического мастерства учителя различные дидактические задачи могут совмещаться, пересекаться, переходить друг в друга, менять свою последовательность. Структура комбинированного урока может быть любой. Так, в опыте передовых учителей процесс освоения учащимися знаний может происходить в ходе выполнения ими самостоятельной работы, а проверка знаний вплетаться в организацию занятий и показывать активность школьников в комментировании хода своей работы и уровень их обученности.

В процессе изучения нового материала часто организуются его первичное закрепление и начальный опыт применения. При закреплении материала удобно параллельно проводить контроль ранее изученного, а также развивать навыки применения этих знаний в различных, в том числе нестандартных, ситуациях. Синтез всех этих структурных элементов урока делает его разнообразным, динамичным и интересным для учащихся.

Комбинированный урок предъявляет к учителю более жесткие требования. Кроме подбора и увязки различных элементов урока, выбора наиболее сочетаемых друг с другом форм учителю приходится строго следить за временем, выделяемым на каждый из элементов. Ведь если на какой-то элемент потратил времени больше, то на другой элемент (может быть, более необходимый) времени может не хватить. Недопустимо, когда проверка знаний учащихся занимает 20–25, а то и все 30 мин, и на работу по новой теме остается 15–20 мин. Естественно, с такого урока учащиеся уносят весьма смутное представление о новом материале и при выполнении домашней работы неизбежно будут возникать сложности.

Эффективность комбинированного урока зависит от четкого определения целевых установок урока (ведь не все же элементы урока выступают главными) и от того настроения, которое сможет создать учитель. Хороший урок – это тот урок, где царит деловая творческая атмосфера, где стремление школьников «придумать» и «найти» бьет ключом, где они спешат вступить в диалог с учителем, друг с другом, авторами тех или иных теоретических концепций, не боясь ошибиться. Успех будет в том классе, в котором учитель создает у учащихся представление, что никакая ошибка не страшна, что все можно исправить, главное – придумать, создать, увидеть что-то новое, незнакомое, пока этого не сделали другие.

Список литературы

1. *Дьяченко В. К.* Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М., 1989.
2. *Куписевич Ч.* Основы общей дидактики / Пер. с польск. О. В. Долженко. М., 1986.
3. *Махмутов М. И.* Современный урок. М., 1983.
4. *Харламов И. Ф.* Педагогика: учебное пособие. М., 1990.
5. *Чередов И. М.* Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. М., 1987.
6. *Смирнова Н.* Развитие форм организации обучения в педагогической теории и практике. Псков: ПГПИ, 2004. 124 с.
7. *Фролова Л.* Виды деятельности учащихся на уроках. Организация, характеристика и результаты. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fb.ru/article/218362/vidyi-deyatelnosti-uchaschihsya-na-urokah-organizatsiya-harakteristika-i-rezultatyi>

А. А. Аубакирова, Г. З. Шарафуллина

Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, Республика Казахстан, г. Кокшетау

ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ ЗАНЯТИЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Истории мировой педагогической мысли и практике обучения известны самые разнообразные формы организации обучения. Их возникновение, развитие, совершенствование и постепенное отмирание отдельных из них связано с требованиями, потребностями развивающегося общества. Каждый новый исторический этап в развитии общества накладывает свой отпечаток и на организацию обучения. В результате педагогическая наука накопила значительный эмпирический материал в этой области.

Вся отечественная и общеобразовательная, и профессиональная школа длительное время, особенно в застойный период, была ориентирована на обучение молодежи, которая в массе своей учиться не хотела – образование в обществе того времени было фактически не востребованным, мотивация к учению у школьников и студентов была низкой. Отсюда сложилась та ориентация учебно-воспитательного процесса, что педагог «тянет» учащегося, студента к знаниям. И вот из стремления заставить обучаемых осваивать учебный материал их аудиторная учебная нагрузка доводилась и в общеобразовательной школе, и в профессиональных учебных заведениях всех уровней до 40–50 часов в неделю. А оптимальной формой организации учебно-воспитательного процесса в такой ситуации как раз и являлась классно-урочная система, которая давно уже во всем мире зовется «обучение в коробке для яиц». Она была чрезвычайно удобна тем, что материал подается малыми дозами. Учащиеся, студенты все время находятся под контролем преподавателя (а преподаватель, добавим, под контролем руководителя учебного заведения и инспектора).

В современных социально-экономических условиях ситуация принципиально меняется. В рыночной экономике знания, квалификация становятся главным капиталом специалиста. Исчезают проблемы дисциплины и мотивации учащихся и студентов к учению – они сами хотят учиться. Во главу угла ставится самостоятельная работа обучающегося, самоорганизация его учебной деятельности. Учебно-воспитательный процесс коренным образом преобразуется: позиция «учитель как бы впереди ученика» должна поменяться на позицию «ученик как бы впереди» (кроме, конечно, начальной школы). Учитель, преподаватель должен сориентировать, направить учащегося, студента – вводными и обзорными лекциями, а затем «пропустить его вперед» для самостоятельной работы и время от времени консультировать, подправлять в его самостоятельном движении от незнания к знанию – посредством индивидуальных и групповых консультаций, организацией учебной работы в интерактивных формах, в малых группах и командах, игр и т.д.

Средства обучения – это материальные объекты и предметы естественной природы, а также искусственно созданные человеком, используемые в учебно-воспитательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития.

Средства обучения, равно как и содержание, методы, организационные формы, являются компонентом системы обучения (проектируемой модели) и учебно-воспитательного процесса, а также важнейшей составляющей учебно-материальной базы любого учебного заведения.

Будучи компонентом разнообразных системных образований в педагогической науке и практике, материальные средства обучения оказывают самое непосредственное влияние на все другие компоненты в полном соответствии с установившимися системообразующими связями функционирования, преобразования, взаимодействия, пр.

Так, например, достаточно широкое использование средств новых информационных технологий неизбежно приводит к более широкому применению в практике проектных, исследовательских, проблемных методов, предусматривающих различные формы самостоятельной деятельности учащихся (индивидуальные, групповые), не замыкающиеся рамками традиционного урока.

Неизбежно подвергаются тем или иным изменениям и цели, содержание обучения. Именно с возникновением новых средств и технических достижений стало возможным включать в

программу те разделы науки, которые ранее были недоступны для понимания учащихся. Уже сегодня учащиеся получают реальные возможности для раскрытия своего творческого потенциала, развития природных задатков и способностей, овладевая новыми методами и технологиями обучения, которые стали возможны лишь с появлением новой техники.

Процесс обучения – это социальный процесс, который возник с возникновением общества и совершенствуется в соответствии с развитием общества [5, с. 24].

Осуществление обучения требует знания и умелого использования разнообразных форм организации педагогического процесса. Что же такое «формы организации обучения», какова их сущность?

К вопросу обучения обращаются сотни и тысячи теоретиков и практиков прошлых эпох и современности. И они неизбежно касаются содержания, форм, методов и организации обучения. Между тем до сих пор в вопросе об их взаимосвязи, последовательности, а также в терминологии у разных авторов нет общего мнения. Одни авторы формы располагают вслед за содержанием, другие между ними включают методы обучения. В современной педагогической литературе как термины дидактики (и педагогики) сосуществуют такие, как «формы организации обучения» (И. М. Чередов, С. А. Пуйман, и др.), «организационные формы обучения» (Ч. Куписевич, Б. П. Есипов, Е. Я. Голанти и др.), «Формы обучения» (М. И. Махмутов, И. П. Подласый), «общие...» и «конкретные...» формы обучения (И. М. Чередов). Часто их взаимосвязь с содержанием не раскрывается.

Нам представляется удачным определение, данное И. И. Прокопьевым. По его мнению, «форма обучения – это внешняя сторона структуры учебного процесса, отображающая внутреннее содержание и взаимодействие всех его компонентов. К компонентам же учебного процесса относятся цель, учитель и ученики, содержание, методы, дидактические средства обучения» [5, с. 60].

Форма – это внутренняя структура, строение, связь. Когда мы говорим о формах обучения, то имеем в виду то или иное строение учебных занятий, организацию учебной деятельности учителя и учащихся. Развитие общества требовало все большего числа грамотных людей. Как выражение этой потребности и возникает классно-урочная система обучения. Классной она названа потому, что учитель проводит занятия с группой учащихся определенного возраста, имеющей твердый состав и называемой классом. Урочной – потому, что учебный процесс проводится в строго определенные отрезки времени – уроки. После каждого урока устраиваются перемены.

Исследования американского психолога Д. Гудлэда показывают, что на уроке в традиционной школе учащийся со средним уровнем активности говорит на уроках по делу только 7 минут в день. Этого времени недостаточно, чтобы сформировать активную образовательную позицию каждого школьника. Необходима такая форма организации процесса обучения, которая позволит активное участие каждого школьника в обсуждении, контроле, оценке, планировании, рефлексии. Это коллективно-распределительная деятельность: взаимодействие учащихся в группах и парах.

В образовании вопрос сотрудничества является одним из основных. Яркими авторами его раскрытия являются Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова, С. Т. Танцоров, которые вывели общие заключения:

1. очень многие задачи обучения и воспитания решаются в том случае, если учитель имеет дело не с отдельным ребенком, а с детским сообществом;
2. ребенку для полноценного обучения и развития необходимо общение и совместная деятельность (в том числе и учебная) не только с взрослыми, но и со сверстниками;
3. одна из важнейших задач педагогов – организовать сотрудничество между детьми во всех сферах школьной жизни, в том числе и в чисто учебной сфере, которая считалась монополией взрослых.

Существуют различные классификации форм организации учебного процесса. Так, И. М. Чередов организационные формы обучения, включая обязательные и факультативные, классные и домашние занятия, подразделяет на фронтальные, групповые и индивидуальные [8, с. 21]:

Таблица 1 – Общие формы учебной работы учащихся (И. М. Чередов)

Фронтальная	Групповая	Индивидуальная
Управление учебной деятельностью всего класса при его работе над единой задачей при достаточно жестком контроле учителя.	Сотрудничество в малых группах на принципах самоуправления с менее жестким контролем учителя: звеньевые; бригадные; кооперированно-групповые; дифференцированно-групповые.	Самостоятельность ученика при максимальном проявлении его инициативы с учетом степени целеустремленности, работоспособности, интересов, склонностей: индивидуализированные; индивидуализированно-групповые.

И. И. Прокопьев утверждает, что в дидактике утвердилось деление форм обучения на основные и неосновные, хотя оно, конечно, весьма условно. Урок остается основной формой обучения в виду того, что он занимает преимущественное время за все годы школьного обучения. Но кроме урока в учебном процессе используются и другие формы: учебная экскурсия, школьная лекция, семинарское занятие, консультация, учебная конференция, лабораторные занятия и практикумы, деловая игра, инструктаж, зачет, экзамен, домашняя учебная работа, формы трудового обучения и внеклассной работы [8, с. 62–63].

Итак, форма обучения зависит от его содержания. Она может либо лучшим, либо не лучшим образом раскрыть то или иное содержание. Так, разговорной речью на иностранном языке школьник успешнее овладеет при организации занятий в малых группах; играть на музыкальных инструментах (аккордеон, фортепиано и др.) он научится лучше и быстрее при индивидуальном обучении, нежели в группе. Контрольный диктант ему же будет писать «веселее», эмоционально предпочтительнее со всем классом, чем одному и т.д.

Формы обучения варьируются в зависимости от конкретных условий. В частности, это – состав (количество) учащихся, с которыми занимается учитель в данный момент. Тогда говорят о фронтальной, групповой, парной, индивидуальной форме учебной работы. Далее, время (продолжительность занятий), классные и внеклассные формы. По месту занятий бывают формы школьные (урок в классе, в лаборатории, на пришкольном участке, спортплощадке, мастерских) и внешкольные (экскурсия, домашние занятия, учебно-производственный комбинат). Последовательность видов деятельности определит такие формы: урок, лабораторная работа, коллоквиум, консультация, зачет и др. По способу руководства преподавателя учебным процессом можно выделить формы: работа с учителем, самостоятельная работа, формы взаимного обучения, программированное обучение, самообразование.

По определению А. К. Дусавицкого следует применять на уроке в начальной школе такие основные формы: фронтальная работа; групповая работа; парная работа; индивидуальная работа.

Учебное взаимодействие на уроке должно выстраиваться по нескольким линиям: ученик-учитель, ученик-учитель-ученик, ученик-ученик. Только тогда будет достигнут необходимый качественный уровень личностных, метапредметных и предметных результатов обучения.

Данные заключения имеют огромное значение для современного образовательного процесса и нацеливают каждого учителя на применение нескольких форм организации учебной деятельности на уроке, так как каждая из них выполняет определенные функции.

Список литературы

1. Берберян А. С., Девярых С. Ю. Инновации и современные технологии в системе образования. Материалы международной научно-практической конференции, 20–21 февраля 2011 г. Пенза – Ереван – Шадринск: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. 317 с.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб: Питер, 2000. 304 с.
3. Витковская И. М. Обучение младших школьников в совместной деятельности. Псков, 2000. 96 с.
4. Дьяченко В. К. Общие формы организации процесса обучения. Изд-во Краснояр. ун-та. 1984. 184 с.
5. Иванова С. П. Современное образование и психологическая культура педагога. Псков, 1999. 144 с.

6. *Ковалева Г. С.* Готовность первоклассников к обучению в школе. М., 2011. 56 с.

7. Организация исследовательской деятельности детей и молодежи: проблемы, поиск, решения. Материалы III Межрегиональной научно-практической конференции (2-3 ноября 2011 г). Томск. ТПУ. 2011. 392 с.

8. *Смирнова Н.* Развитие форм организации обучения в педагогической теории и практике. Псков: ПГПИ, 2004. 124 с.

9. *Фролова Л.* Виды деятельности учащихся на уроках. Организация, характеристика и результаты. [Электронный ресурс], режим доступа: <http://fb.ru/article/218362/vidyi-deyatelnosti-uchaschihsya-na-urokah-organizatsiya-harakteristika-i-rezultaty>

К. С. Афонина

Московский педагогический государственный университет, г Москва

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Современную социально-культурную ситуацию в России определяет влияние западных направлений массовой культуры с одной стороны и растущее национальное самосознание народов, населяющих государство, с другой. Проблемам повышения роли русской культуры в содержании российского образования уделяется все больше внимания. Приоритетной задачей «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» является воспитание личности, «разделяющей российские традиционные духовные ценности» [1]. В связи с этим становится актуальным рассмотрение вопросов актуализации в современных условиях педагогического потенциала народных художественных промыслов (НХП), поскольку они являются формой фольклорной культуры, древнейшего пласта русской культуры, воплощающей в себе духовно-нравственные ценности и традиционные идеалы.

Проблеме педагогического потенциала уделяли внимание А. О. Гаврилова, Н. В. Еремина, О. О. Киселева, В. А. Митрахович, А. А. Попова и др.

В общем потенциал можно определить как совокупность некоторых качеств и свойств, полезных при решении определенных задач, либо средств, используемых для достижения поставленных целей. Тогда педагогический потенциал можно соотнести с возможностями использования того или иного явления в образовательной практике.

Часто термин «педагогический потенциал» применяют к обозначению качеств личности педагога в соотношении с понятиями «педагогические способности» и «личностный потенциал». Его функциональность тогда будет заключаться в «приведении в действие внутренних движущих сил педагогического процесса» [2, с. 12].

Педагогический потенциал может являться не только качеством личности, но и свойством деятельности или предметов. Педагогический потенциал – «присущее человеку и социуму в целом, а также социально значимым предметам и явлениям свойство иметь определенные возможности, способности, ресурсы, направленные на формирование и развитие личности в процессе ее образования, иначе говоря – образовывать, развивать и осуществлять педагогические функции, заключающиеся в прямом или опосредованном влиянии на процесс образования» [8, с. 18]. В этом случае мы можем говорить о педагогическом потенциале культуры и отдельных культурных явлений.

НХП, представляя форму организации художественного труда, основанную на коллективном творчестве и торговых отношениях, являются также формой народной художественной культуры и традиционной культуры в целом, поскольку развивают местную культурную традицию.

Н. В. Еремина определила реализацию педагогического потенциала традиционной народной культуры как «воспроизведение традиционных ценностей и смыслов в общении и деятельности событийного сообщества с использованием форм и средств традиционной культуры» [4, с. 5].

У А. О. Гавриловой и И. В. Власюк «реализация педагогического потенциала русской народной культуры подразумевает использование различных возможностей и средств народной культуры в учебно-воспитательном процессе; воспроизведение, передачу и сохранение традиционных ценностей, норм, смыслов и символов в педагогической деятельности субъектами образования» [3, с. 30].

Роль НХП как части народной культуры в содержании образования можно связать с их возможностями сохранения и передачи ценностей, воздействием на художественно-эстетическую культуру личности, содействию социальной адаптации средствами народного искусства.

В основном в работах, посвященных педагогическому осмыслению НХП, их связывают с эффективными способами духовного развития подрастающего поколения, формирования представлений о русской культуре и приобщения к ней, часто связывают с развитием творческого

потенциала и формированием эстетических ценностей, рассматривая их как «ценностный, мировоззренческий, художественно-эстетический, воспитательный ресурс» [5, с. 105].

Так, В. Ф. Максимович отмечает роль традиционного прикладного искусства в формировании у детей терпения, усидчивости, трудолюбия, умения концентрировать внимание и развитии потребности «в самостоятельном художественном творчестве, как средстве удовлетворения духовных потребностей» [7, с. 9]. А. А. Попова выявила, что процесс изучения народных художественных промыслов предполагает активизацию внутренних ресурсов саморазвития личности, возрождению генетической и культурной памяти [9, с. 14]. Т. Я. Шпикалова также признает влияние обучения народному искусству на формировании исторической и культурной памяти и на развитие национального самосознания.

Особенности современного мира характеризуются глобализацией, глобальной информатизацией и развитием возможностей к массовой социальной и межкультурной коммуникации. Непрерывное совершенствование технологий способствует формированию информационно-коммуникативной среды, открывающей человеку доступ к любой информации. Вместе с тем быстрый темп научного прогресса создает ситуацию неопределенности, в которой человеку необходимо приспосабливаться к меняющимся условиям, вследствие чего постоянно развиваться в течение всей жизни. В таких условиях усиливается потребность развития творческого потенциала средствами НХП.

Творческий потенциал ассоциируют не только со способностями к искусству и художественной деятельности, но часто с творческим мышлением, творческим подходом, важных в иных видах деятельности. Так, творческий потенциал связан активностью в решении нестандартных задач, степенью инициативности, он отражает «возможности отдельной личности реализовывать себя в профессиональном, социальном и личностном плане» [6].

Таким образом, понятие педагогического потенциала НХП формируется на основе его полезности в решении педагогических целей и задач. Включение НХП в содержание образования способствует решению проблем общего формирования личности и творческого развития человека. Кроме того, НХП – гармоничная составляющая механизма транслирования и преемственности культурных и духовных ценностей в современном обществе.

Список литературы

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 02.11.2020).
2. Боднар А. М. Педагогический потенциал учителя: Личност.-гуманист. аспект: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Екатеринбург, 1993. 194 с.
3. Гаврилова А. О. Феномен русской народной культуры в контексте социокультурной модернизации образования / А. О. Гаврилова, И. Я. Власюк // Известия ВГПУ. 2015. № 2(97). С. 27–32.
4. Еремина Н. В. Реализация педагогического потенциала традиционной народной культуры субъектами образования в современном мегаполисе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Еремина Наталия Владимировна; [Место защиты: Ин-т психолого-пед. проблем детства РАО]. М., 2014. 26 с.
5. Иванникова М. В. Педагогический потенциал народных ремесел в формировании творческих способностей // Гуманитарные науки. 2015. № 3(31). С. 100–107.
6. Леонидова Г. В. Творческий потенциал населения: состояние и условия воспроизводства // Russian Journal of Education and Psychology. 2012. № 4. С. 11.
7. Максимович В. Ф. Профессиональное образование в области традиционного прикладного искусства // Научное мнение. 2014. № 12-1. С. 109–112.
8. Митрахович В. А. Потенциал как педагогическая категория // Известия ВГПУ. 2008. № 9. С. 16–20.
9. Попова А. А. Педагогический потенциал народных художественных промыслов в процессе творческого саморазвития детей-сирот: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.05 / Попова Анна Александровна; [Место защиты: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина]. Тамбов, 2011. 27 с.

Н. С. Бакашева

Раменский колледж, Московская обл., г. Раменское

A DIVERSITY OF METHODS FOR TEACHING PROFESSIONAL TERMINOLOGY TO STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

Learning terminology from different fields of science and technology, acquiring knowledge of special vocabulary, and mastering the ability to use it in communication has long been proved to be the necessary prerequisite of mastering ESP by non-linguistic students.

Forming of the lexical competence as an integral part of communicative competence is impossible without learning professional terminology by the students of the technical educational establishments. The methodology of teaching students professional terminology is based on the teaching manuals of such scholars as I. Bermann, V. Korostylov, O. Tarnopolsky. They provided us with a number of techniques for disclosing the meaning of terms, offered ways of translation and contextual explanation of new words, worked out numerous exercises for learning new vocabulary and fixing it in the student's memory. Scientists and methodologists have focused their on making the process of learning/teaching vocabulary purposeful, communicative and effective. Learning vocabulary "functionally" students form their verbal "networks" [1, p. 3] which is necessary as a basis for keeping words in their memory, and as a condition of their reproduction in speech. Having acquired reproductive skills, students move on to forming and producing their own patterns of speech, offering creative, original solutions, thus involving not only memory but their thinking [2, p. 3].

Scientists: O. Tarnapovsky, D. Bubnova, I. Lipska have also formed the methodological basis for further research in the field of teaching terminology in the frameworks of ESP.

In particular, they described the principles of selecting terminology and suggested lists of terms to be acquired by students of different specialties, offered methodology of learning terms in different types of speaking activities, paid attention to the ways of translating and disclosing meanings of such lexical units, analyzed different strategies for memorizing and applying terms in oral and written communication, made complexes of exercises for learning and brushing up terminological vocabulary while reading or listening to different authentic professionally-oriented texts [3, p. 4]. All these inferences help teachers of ESP organize the process of teaching special vocabulary, play a significant role in the classroom activity and especially in the independent or self-study work of students, because according to H. G. Widdowson [4, p. 3], "Learning is now seen as a self-generating process by learners themselves".

Thus applying the above mentioned results in the field of methodology of teaching terms, teachers support students' motivation to learn such lexical units, help them acquire practical skills of proper using terms in different types of discourse.

Consequently, having acquired a linguistic competence, students get the ability and power to apply their knowledge of special vocabulary into practice and form their communicative competence as their utmost goal of ESP course.

N. Schmitt [5, p. 3] determined and described vocabulary learning strategies and also proved the necessity of using them concurrently by good learners to structure their vocabulary learning, review and practice target words, but also on enhancing learners' knowledge of previously-presented words. J. Nattinger stresses that comprehension of vocabulary relies of strategies that permit learners to understand words and store them, to commit them to memory, while production concerns strategies that activate one's storage by retrieving these words from memory, and using them in appropriate situations.

It is evident that vocabulary development may take place and be conducted in all types of speaking activity aimed at language acquisition, namely, reading, writing, speaking, and listening. In our paper we highlight and stress the importance of using interactive activity as a powerful means of stimulating learning vocabulary through communication. Different kinds of interactive activity ensure «learning by doing» principle and are crucial in triggering the speaking mechanism of the learners, when they start producing their own pieces of speech, crammed with the active vocabulary. A willingness to use the language in a given situation, as many researchers (D. Norman, U. Levihn, J. A. Hedenquist) write, can often be of greater importance for understanding and communication than grammatical correctness. Thus we can assume that

despite possible language mistakes in utterances (such as incorrect grammar forms, mispronunciation, etc., which do not hinder, or distort effective communication), learners in their interactive forms of work can experiment with building word-combinations and «word families» prepare lists of collocations and transform words using derivatives. Also they can expand their vocabulary storage when expressing their own judgments as to the problem described in the before-read authentic professionally oriented text or participate in the whole class post-reading discussion, based on the ideas from that text. It is worth saying that learners in such and the like activities do not learn single words, do not memorize texts as speech patterns, but create their own texts, mobilizing their efforts aimed at retrieving necessary words from their long-term memory, processing and transforming lexical units, organizing their speech patterns into meaningful communication. Different activities promote a desire of students for interaction with each other, with the teacher, with the textbook or computer.

We can also single out plenty of other activities, such as discussions in pairs or small groups of three or four students, presentations and disputes, simulations of negotiations, case studies, etc. For example, to organize a post-reading discussion, students can do the following exercise: What can motivate people in their career? What can make jobs more challenging? Do you know how to motivate others? Read the text and explain which factors cause job satisfaction and which lead to dissatisfaction at work. As a topic for a debate we can suggest the following: Do employees like performance appraisals? One group supports the necessity of carrying out appraisals; another group thinks that evaluating a person's performance at work is useless. Also for a discussion either in small groups or in the whole class we can propose such a problem: Are women well represented in higher management? What or who prevents women from getting right to the top? What are the invisible barriers and prejudices that women have to overcome to be promoted? Discuss these and other urgent problems women face at work. Express your attitude to each problem. No doubt, all these activities proved to be useful and must be practiced in classroom as they promote communication which in its turn enhances learning vocabulary as the major building material of any language. Such an approach to interactive teaching/learning vocabulary concentrates less on the words and sentence models, but pays a considerable attention to communication, to doing things with language elements, to carrying out communicative functions, such as asking and rejecting, agreeing and denying, and the like. Participating in a meaningful communication, students choose activities that best satisfy their needs as communicators in different social and professional (or rather quasi-professional) roles.

Consequently we should emphasize the meaningfulness and necessity of using interactive forms in learning the vocabulary, acquire professional terminology, and thus enhancing their communicative competence.

References

1. *Korostylyov V. S.* Basics of Functional Teaching Foreign Language Vocabulary, Voronezh: Voronezh University Publishing House, 1990. 158 p.
2. *Zimnyaya I. A.* Foreign Languages at School, 1992.No. 1. P. 17–19.
3. *Semenchuk Yu.* Rwandan Journal of Education, 2015. Vol. 2. No. 1. P. 18–36.
4. *Widdowson H. G.* Aspects of Language Teaching. Oxford: OUP. 1990, 213 p.
5. *Schmitt N.* Vocabulary in Language Teaching, Cambridge: CUP, 2000, 224 p. 6 Nattinger J. Vocabulary and Language Teaching, London: Longman, 1988. P. 62–82.

А. С. Бакулина

Гимназия № 56, Московская обл., пос. Красково

ОСОБЕННОСТИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СОЦИАЛЬНО ИНФАНТИЛЬНЫХ ЛИЦ

Во второй половине XX и начале XXI века инфантилизм – как психологический, так и социальный – стал одной из самых актуальных проблем. В происхождении этого явления значительную роль играет сложное переплетение социальных и биологических факторов, причем социальным механизмам, по словам М. И. Буянова, придается самое большое значение [3, с. 131–132]. Представителям всех профессий, связанных с социальной сферой – учителям, полицейским, преподавателям вузов, юристам, врачам, социальным работникам, психологам – нередко приходится сталкиваться с инфантильной молодежью. Среди правонарушителей, лиц, так или иначе игнорирующих социальные нормы, наркоманов, алкоголиков, страдающих нехимическими аддикциями число психически незрелых людей очень велико, и вернуть их к нормальной жизни сложно даже опытным психологам и социальным работникам, поскольку из-за слабоволия, неспособности противостоять посторонним влияниям, неумения преодолеть любые соблазны такие люди вновь срываются, сводя на нет все усилия окружающих, и возвращаются к прежнему асоциальному образу жизни.

Прежде всего следует дать определение тому, что такое социальный инфантилизм как таковой. Под инфантилизмом вообще (физическим, психическим) понимается общая задержка в развитии организма, проявляющаяся в сохранении у взрослого физических и психических черт, присущих детскому возрасту [1, с. 19–20]. Что касается социального инфантилизма, то он представляет собой морально-нравственную незрелость индивидуума при сохранном интеллекте и физиологической зрелости организма, что влечет за собой неспособность человека нормально функционировать в обществе в качестве полноценного его члена.

В возникновении феномена социального инфантилизма в какой-то мере повинен научно-технический прогресс. Если раньше человек, не успев достигнуть половой зрелости, уже активно включался в семейную и общественную работу, а в брак вступал очень рано, то сейчас юноши и девушки до 16–18 лет обычно посещают общеобразовательную школу, а затем – вуз, колледж, техникум или ПТУ, причем довольно часто трудная учеба не позволяет молодому человеку работать, и он остается на полном иждивении семьи до 20–24 лет; как следствие – многие представители молодого поколения откладывают на более поздний срок вступление в брак и рождение детей.

Каков же портрет современного молодого человека, страдающего социальным инфантилизмом, и в чем проявляется данное отклонение? Одной из главных черт характера такого юноши или девушки является морально-нравственная незрелость, в силу которой инфантил плохо понимает социальные нормы и ограничения, не знает, что можно или нельзя делать, а также вообще не осознает или осознает не в полной мере последствия своих поступков. Любимые фразы такой личности – «если нельзя, но очень хочется, то можно» и «мало ли что да где написано, на заборе тоже написано» (особую тревогу вызывают случаи, когда подобные лозунги употребляются применительно к законам и правилам безопасности).

К себе инфантил крайне снисходителен, рефлексия и самоконтроль у него отсутствуют, свою вину он практически никогда не признает, любую критику в свой адрес не приемлет. Для подобных лиц очень характерно аффективное мышление, когда действиями человека руководят главным образом не логика и разум, а чувства, следствием чего является предъявление необоснованных претензий и завышенных требований к реальной жизни и окружающим людям.

Характерной чертой многих молодых людей, страдающих социальным инфантилизмом, является полное или почти полное отсутствие высших эмоций. Любовь, дружба, сострадание ему незнакомы или непонятны. Социальный инфантил, как правило, сводит любовь исключительно к половым отношениям, дружбу – к получению той или иной выгоды; его не волнует тяжелое физическое или душевное состояние окружающих, он может оскорбить другого человека непродуманной фразой либо даже сознательно – наступив ради развлечения на больное место, а

потом заявляя, что его слова ничего не значат.

Часто поведение незрелых личностей граничит с эмоциональной тупостью или напрямую является таковой; профессор А.Ю. Акопов указывает, что инфантил не может вписаться в ситуацию и часто попадает в неловкое положение, оказываясь прямолинейно-жестоким к окружающим [Там же]. Другие люди считают такое поведение неуместным, презрительно называя его «правдолюбством» или просто считая социальных инфантилов невоспитанными людьми, не знающими основных норм этикета. Парадоксально то, что незрелые личности, которым указывают на то, что так себя вести в обществе не принято, отнюдь не стремятся как-либо освоить правила поведения и не имеют понятия об этике и нравственности либо считают их чем-то неважным. Напротив, они искренне полагают, что их манера общения является искренней и непосредственной, а все окружающие люди – злостные лгуны и заискивают друг перед другом либо просто боятся сказать правду.

При тяжелых формах инфантилизма отмечаются неустойчивость настроения и внимания. Социально незрелый человек очень легко отвлекается, все его интересы нестойки, поверхностны, вследствие этого у него возникают большие трудности в плане работы и учебы. Преподавателям вузов хорошо знакомы ситуации, когда они, например, еще в сентябре распределяют среди участников спецсеминаров темы рефератов и курсовых, назначая крайний срок их сдачи, однако страдающий социальным инфантилизмом человек никогда не выполняет задание в положенное время, мало того, он не способен работать систематически. В отличие от обычных студентов, которые планомерно трудятся в течение семестра, показывая результаты исследования научному руководителю и советуясь с ним, такие люди способны ничего не делать весь год, а в последний момент вспомнить о необходимости написания курсовой и лихорадочно пытаются напечатать шестьдесят листов за одну ночь (естественно, это сильно отражается на качестве работы). С инфантильными личностями очень трудно общаться даже их сверстникам, потому что их мнение об одном и том же предмете и настроение постоянно меняется, положиться на них крайне сложно, свои обещания они не выполняют, слово не держат. По словам профессора А. Ю. Акопова, для социальных инфантилов характерны напряженные отношения со временем – прийти вовремя для них очень сложно. Большие проблемы такие люди создают работодателям, если все-таки устраиваются на работу, потому что не могут ужиться с коллективом и не выполняют поручения в срок, однако в основной своей массе инфантильные лица вообще не хотят заниматься какими-либо полезными видами деятельности и в достаточно зрелом возрасте продолжают жить на родительские деньги.

Психиатр М. И. Буянов отмечает, что всем инфантильным субъектам свойственна сенсорная жажда, то есть стремление как можно больше узнать, увидеть, пережить. В самом этом стремлении по факту нет ничего плохого, но проблема здесь заключается в том, что у социальных инфантилов это желание приобретает откровенно гипертрофированный вид. Такие люди, например, могут бесконечно менять партнеров и оказываются неспособными создать семью или построить крепкие дружеские отношения, потому что им сложно долго общаться с одним человеком – становится скучно, неинтересно, наступает пресыщение, и они тут же устремляются на поиски кого-то нового.

На основании множества примеров, приводимых в средствах массовой информации и научной литературе, может сложиться впечатление, что человек, страдающий социальным инфантилизмом, представляет собой непременно некую негативную фигуру, однако такое суждение является неполным. Наряду с социальными инфантилами, нарушающими общественный порядок, не признающими никаких норм и ведущими аморальный образ жизни, существует также особый тип относительно положительных инфантилов, который можно условно назвать инфантилами-идеалистами.

Социальных инфантилов подобного рода люди, которым не посчастливилось столкнуться с ними в той или иной сфере жизни, довольно часто метко именуют «причинителями добра». В самом желании помогать людям, животным, бороться со злом и несправедливостью нет ничего плохого, однако его неразумная реализация иногда приносит множество проблем и может разрушить жизнь самого социального инфантила. Зрелый человек осознает, что он, прежде всего, не может спасти весь мир, а поэтому старается здраво подходить к вопросам помощи ближним. Социальный

инфантил оказывается не в состоянии правильно рассчитать собственные силы и в итоге попадает в серьезные неприятности и даже вовлекает в них других.

Отношение инфантильного субъекта к дружбе, любви обычно напоминает таковое у детей. Например, когда шестилетняя девочка, ученица первого класса, обвиняет подружку в «предательстве» на основании того, что ее семья переехала в другой район, а малышку перевели в другую школу, это вполне соответствует возрастной норме – ребенок, который едва научился читать и писать, пока что не в состоянии правильно оценить различные сложности, связанные с жизнью взрослых, и понять, почему ее подружка не может больше сидеть с ней за одной партой и вместе ходить гулять. Однако подобная реакция у человека в возрасте 20–30 лет уже однозначно не может считаться адекватной.

Многие социальные инфантилы бывают людьми достаточно эрудированными, образованными, начитанными, любят хорошие фильмы, разнообразную литературу, однако при этом совершенно не разделяют искусство и реальность, полагая, что в жизни все должно быть так же, как в кино и книгах. Многим россиянам старшего поколения знакомы случаи, когда после просмотра знаменитого фильма «Москва слезам не верит» молодые девушки и женщины специально ездили в электричках с целью встретить такого же Гошу, как в этой кинокартине, а потом писали гневные письма режиссеру, обвиняя его в том, что он показал неправду.

На основании всего вышеописанного можно сказать, что социальный инфантилизм может иметь как резко отрицательную (зависимости, безответственность, нарушения в эмоциональной сфере), так и относительно положительную окраску (идеализм, гиперсоциальность). Несмотря на это, он является опасным и вредным для общества явлением, и необходимо прикладывать все усилия для борьбы с ним, в особенности на уровне семейного и школьного воспитания подрастающего поколения.

Список литературы

1. *Акопов А. Ю.* Свобода от зависимости. СПб., 2008.
2. *Борисов В. А.* Демография. М., 1999, 2003.
3. *Буянов М. И.* Беседы о детской психиатрии. М., 1992.
4. *Егоров А. Ю.* Нехимические зависимости. СПб., 2007.
5. *Егоров А. Ю., Игумнов С. А.* Клиника и психология девиантного поведения. СПб., 2010.
6. *Змановская Е. В.* Девиантология (психология отклоняющегося поведения). М., 2003.
7. *Змановская Е. В., Рыбников В. Ю.* Девиантное поведение личности и группы. СПб., 2011.
8. *Серегина А. А.* Семейное воспитание как фактор формирования инфантилизма у подрастающего поколения // Семья и здоровье. Материалы III Международного конгресса «Российская семья». М., 2006.
9. *Тюрина Э. И., Кучукова Н. Ю., Пенцова Е. А.* Социальная работа с семьей и детьми. М., 2009.
10. *Холостова Е. И.* Социальная работа с дезадаптированными детьми. М., 2009.

С. Е. Балашова

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

НАПИСАНИЕ ФАНФИКА ПО ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКЕ КАК ВИД ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

За последние десятилетия в Интернете широко распространилось такое сетевое явление, как фанфикшн, которое выражается «в создании письменных и художественных работ («фанфиков») на базе известных литературных произведений, анимационных фильмов, телесериалов, художественных фильмов» [3]. Написание фанфиков обусловлено большой заинтересованностью читателя или зрителя конкретным произведением: его сюжетом, героями, художественным миром, который воплощен в нем. Такие увлеченные люди объединяются в фандомы и создают свои работы в разных областях искусства. «Фандомы как культурные объединения расширяют пространство творческого самовыражения читателей и зрителей, которые могут выступать и в качестве своего рода соавторов» [7].

Основной принцип создания фанфика в одном из исследований сформулирован таким образом: «Каждый пишет, как хочет (жанр, стиль), о чем хочет (сюжет), с любой, однако, желательно очевидной и узнаваемой степенью оглядки на исходное произведение» [6, с. 164].

Одна из первых встреч человека с художественно воссозданным с помощью слова миром происходит, когда он слышит сказки. Нет ни одного человека, который не был бы знаком с ними и не любил бы их. Говоря современным языком, мы все являемся фанатами сказки и принадлежим к огромному, пусть не виртуальному и не на определенной платформе в сети Интернет, но все же «фандому» сказки.

Известный психолог Л. С. Выготский считал, что «из всех форм творчества литературное, словесное творчество является самым характерным для школьного возраста» [1, с. 32]. В связи с этим представляется интересным и полезным использование на уроках литературы в качестве творческой работы задания по написанию фанфиков на основе русских народных волшебных сказок. Такая работа поможет решению определенных образовательных и воспитательных задач, которые стоят перед учителем литературы. Во-первых, написание фанфика невозможно без прекрасного знания материала, по которому он создается. Следовательно, это мотивирует учащихся детально анализировать тексты сказок, особенности их композиции, языка, хронотопа, способы создания образов. Во-вторых, задание, предполагающее изменение каких-либо деталей художественного мира сказки или их применение в другом жанре, заинтересует учеников возможностью «поиграть», привнести что-то свое в знакомые с детства произведения. Рассмотрим подробнее, как организовать такую работу с учащимися.

В волшебных сказках особый хронотоп, яркой чертой которого является его отличие от реального, но в то же время он как бы отталкивается от него. Для сказочной топонимики характерно деление на «некоторое царство, некоторое государство», в котором живут герои сказки, и «тридевятое царство, тридесятое государство», населенное сказочными существами, куда герои отправляются, чтобы добыть необходимое. В. Я. Пропп считал, что важнейшую роль в создании фантастического мира волшебных сказок «играют представления о загробном мире, о путешествиях в иной мир» [4, с. 352]. Сказочное время необычно тем, что существует только в сказке. Когда она заканчивается, то и время останавливается.

Сначала, безусловно, необходимо исследование хронотопа нескольких волшебных сказок для выявления его особенностей. Закрепление полученных знаний возможно в процессе написания фанфиков, где будет использован сказочный хронотоп в качестве места и времени действия для сюжета или героев, не связанных со сказкой, или наоборот, где сказочные персонажи будут перемещены в другое место и время.

Интересным станет задание на обязательное включение в фанфик волшебных средств, которые фигурируют в сказке: ковер-самолет, скатерть-самобранка, сапоги-скороходы и др. Таким образом, закрепятся знания учащихся о них как о важнейшей черте волшебной сказки.

Главные герои волшебных сказок «воплощают неписанный моральный кодекс народа» [2, с. 70]. Они смелы, трудолюбивы, добры, верны, всегда готовы прийти на помощь. Да и сказочные персонажи «иноного мира» вполне узнаваемы всеми: Баба Яга, Кащей Бессмертный, Змей Горыныч. Качества и характеристики, которыми они наделены, остаются одинаковыми во всех сказках и легко могут быть воспроизведены детьми в фанфиках с их участием.

Скорее всего, вызовет споры вопрос о том, могут ли ученики, создавая фанфики, менять устоявшиеся в фольклоре представления о том, какими чертами характера и внешностью обладают те или иные герои. Например, сделать Кащея Бессмертного добрым и толстым. Думаю, что такой эксперимент вполне оправдан. Заинтересованность читателя всегда проявляется сначала на эмоциональном уровне, а фанфик – это именно эмоциональный отклик на произведение. Наделяя персонажа несвойственными ему в фольклорной традиции чертами, юный автор вступает в сотворчество с народом, привнося в сказку свое стремление сделать фантастический мир иным, отвечающим его духовным запросам.

Часто в фанфиках на первый план выходят второстепенные персонажи. Можно предложить ученикам придумать сказочную сюжетную линию, в которой главными действующими лицами будут, например, братья Ивана-царевича или их жены (по сказке «Царевна-лягушка»). Это задание также будет способствовать раскрытию творческого потенциала учеников, так как им придется задуматься о характерах персонажей, о том, какие события могли произойти в их жизни.

Композиция и язык русской народной сказки естественны и всем знакомы, при этом они вовсе не просты. А. С. Пушкин призывал начинающих литераторов: «Читайте простонародные сказки, молодые писатели, чтобы видеть свойства русского языка» [5, с. 79].

То, что в сказках есть присказка, зачин, концовка, повторы, постоянные эпитеты, формулы, передающие «устоявшиеся представления о сказочной красоте, времени, пейзаже и т.д.» [2, с. 78], может облегчить детям создание собственной сказки или произведения другого жанра в данном стиле. Это позволит учащимся более глубоко проникнуть в художественный мир устного народного творчества.

Многие писатели и поэты, говоря о том, как сказка повлияла на их творчество, называют ее источником вдохновения и школой мастерства. Поэтому, предлагая детям писать фанфики на основе сказок, мы имеем возможность не только включить в их систему знаний особенности «вселенной» сказок, но и увлечь их литературным творчеством, в котором можно расширить и переосмыслить эту «вселенную».

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. *Прасолова К. А.* Гарри Поттер и «все, что угодно»: творчество фанатов как самостоятельное социально-литературное явление. [Электронный ресурс]. URL: // iekharrypotter.narod.ru/HARRYZAV.htm (дата обращения: 10.11.2020).
4. *Пропп В. Я.* Исторические корни волшебной сказки. М., 1998.
5. *Пушкин А. С.* Полное собрание сочинений. В 10 т. Т. 7. М.-Л., 1951.
6. *Райнхардт Р. О.* Фанфик как феномен современной художественной литературы: кейс «Евгения Онегина» // Научный диалог. 2018. № 4. С. 161–168.
7. *Четина Е. М., Клейкова Е. А.* Фандомы и фанфики: креативные практики на виртуальных платформах. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fandomy-i-fanfiki-kreativnye-praktiki-na-virtualnyh-platformah> (дата обращения: 10.11.2020).

Т. В. Белобородько

Средняя школа № 40 г. Минска, Республика Беларусь, г. Минск

О. Н. Чалова

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

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ СЕРВИСОВ

В рамках данной работы под электронными учебными сервисами (ЭУС) понимаются интернет-платформы или программные средства (прикладные компьютерные программы), которые можно использовать для осуществления образовательной деятельности по тому или иному учебному предмету (учебной дисциплине).

Настоящая статья посвящена обзору основных электронных учебных сервисов для изучения иностранного языка, причем речь идет об ЭУС, которые популярны во всем мире, находятся в свободном доступе и массово используются для организации учебного процесса в средней и высшей школе по дисциплине «Иностранный язык».

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью постоянного поиска приемов и способов оптимизации образовательного процесса по иностранному языку, альтернативных возможностей реализации учебной деятельности, мотивирующих учащихся к изучению предмета или конкретной темы [1, 2 и др.].

С нашей точки зрения, все популярные ЭУС, используемые для изучения иностранного языка, целесообразно разделить на четыре группы (в зависимости от их функционального потенциала): тестирующие; телефонические; преобразующие; управляющие.

Остановимся подробнее на этих группах с целью выявления дидактических возможностей каждой из них.

Тестирующие ЭУС (например, *Quizshow, Classtime, Poll Everywhere, Kahoot!* и т. д.) ориентированы на проверку качества усвоения материала по иностранному языку. С их помощью можно создавать викторины, опросы по разным темам (для проверки степени усвоения грамматического, лексического и даже страноведческого материала).

По сравнению с обычными бумажными и электронными (статичными) тестами, опросы, созданные с помощью тестирующих ЭУС, выигрывают по всем показателям, поскольку позволяют осуществлять проверку знаний максимально оперативно и динамично. Более того, к положительным моментам подобных сервисов стоит отнести их игровой и соревновательный характер, объективность оценки знаний и проч.

Телефонические ЭУС – это фактически любые интернет-платформы или приложения (например, *Zoom, Jitsi Meet, Discord, Skype* и др.), позволяющие организовывать занятия в формате видеоконференций.

Преимущества проведения занятий по иностранному языку в режиме видеоконференции очевидны. В сложной эпидемиологической обстановке или в ситуации, когда учащийся по состоянию здоровья не может присутствовать на занятии, интернет-платформы позволяют легко связаться с преподавателем для дистанционного обучения. Данный способ подходит и для стеснительных учащихся, так как им даже не обязательно пользоваться камерой для разговора с преподавателем. Еще один несомненный плюс использования подобных сервисов – это отсутствие привязки к определенной локации. Где бы ни находился учащийся, с помощью компьютера и интернета он всегда может стать полноценным участником образовательного процесса. Из сказанного вытекает и следующее преимущество рассматриваемого способа получения знаний – финансовая экономия, поскольку учащимся не нужно покупать учебные пособия, канцелярию, школьную форму и др. Конечно, такой вариант проведения занятий имеет и свои минусы. Так, некоторым учащимся сложно сосредоточиться во время онлайн-занятия. Помимо этого, учащимся может потребоваться довольно много времени, чтобы разобраться с материалами и заданиями электронного обучения. Но в последующем экономия времени будет очевидна, так как учащимся не нужно будет тратить время на то, чтобы добраться до места проведения занятия. Может также возникнуть проблема и с тем, что ученику может не хватать личного общения с преподавателем и

другими учениками. Кроме того, полноценное участие в учебном процессе с помощью телефонических УСР предполагает уверенное пользование компьютером. Но по сравнению с теми возможностями, которые открывают телефонические ЭУС перед учащимися, недостатки этих УСР незначительны.

Преобразующие УСР (*Anki*, *Memrise*, *Quizlet* и др.) представляют собой площадку для размещения преподавателем иностранного языка, ограниченного по объему и характеру изучаемого материала (чаще всего лексического), который автоматически обрабатывается сервисом, преобразующим введенный контент определенным образом (сервис задает разные режимы работы с контентом, создает на его основе задания, направленные, например, на соотнесение синонимов, антонимов, слов и их толкований и т. д.).

Как видно, основными привлекательными моментами преобразующих сервисов являются следующие. Заниматься с их помощью довольно просто. Следуя указаниям системы, учащийся выбирает курс и учит слова по определенному алгоритму. Например, *Quizlet* состоит из нескольких этапов работы со словами. Первый этап – это работа с карточками, которые учащиеся могут прослушать. Остальные режимы используются для закрепления пройденного материала (задания на правописание слов, а также игры на их закрепление). Таким образом, преобразующие УСР – это, несомненно, прекрасное дополнение к основному учебному процессу для стимулирования интереса учащихся к изучению иностранного языка.

К управляющим УСР следует относить сервисы наподобие *Google Classroom*, *Edmodo LMS*, *Schoology* и др. Они являются полноценным инструментом управления учебным процессом, поскольку позволяют преподавателю размещать необходимые материалы и открывать для своих учеников доступ к ним, контактировать со своими учениками, комментировать результаты их работы, выставлять им оценки, организовать модульное обучение, структурировать материал, разнообразить его видеороликами и презентациями. Важно отметить, что данными сервисами могут пользоваться люди с полным или частичным нарушением зрения.

В заключение можно сделать вывод о том, что дидактический потенциал электронных учебных сервисов огромен, и представить современный образовательный процесс без них просто невозможно.

Список литературы

1. *Абрамова Е. И.* Применение информационных технологий в среднепрофессиональных учреждениях // Общество в эпоху перемен: Формирование новых социально-экономических отношений: Материалы международной научно-практической конференции (17 декабря 2008 г.). Ч. 1. Саратов, 2009. № 1. С. 9–10.
2. *Щелканова В. И.* Информатизация учебного процесса и управления в образовательном учреждении // Вестник Марийского государственного университета, 2012. № 9. С. 66–67.

Е. В. Бушуева

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

МНОГОЯЗЫЧИЕ В СОВРЕМЕННОМ ЗАРУБЕЖНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Более половины населения мира ежедневно используют два языка [7]. В Великобритании 26 % учащихся в обслуживаемых начальных школах и 22 % в средних школах принадлежат к этническим меньшинствам. Многие из этих студентов могут быть охарактеризованы как «двужычные», если это определение охватывает повседневную работу дома или в общине на двух языках. Долгосрочные академические преимущества двуязычия были продемонстрированы в США и других странах. Многие исследователи представляют сильные аргументы в пользу двуязычного образования в поддержку развитие обоих языков. Более конкретно в отношении изучения иностранного языка в школе исследования в области овладения третьим языком (TLA) показывают, что двуязычное образование учащихся дает преимущество по сравнению с их одноязычными сверстниками [10, 16, 17]. Однако во многих исследованиях третьим языком (L3) является английский. Даже если формальная школьная обстановка может отличаться от контекста, в котором они изучали свои два других языка, имеют ли они преимущество, как студенты в исследованиях TLA? И если да, то почему? Что такого делают эти двуязычные студенты, чего не делают их сверстники? Чтобы ответить на последний вопрос, необходимо рассмотреть выводы из третьей области исследований, а именно стратегии изучения языка (LLS). Это исследование берет свое начало в исследованиях «хорошего изучающего язык» (GLL), направленных на выявление того, что они делают, чего не делают их менее успешные сверстники [14, 18]. Впоследствии LLS были классифицированы в соответствии с такими областями навыков, как слушание, чтение, запоминание и говорение [13] или, например, как в таксономии О'Мэлли, на когнитивные, метакогнитивные и социальные и аффективные стратегии.

Дальнейшим развитием исследований LLS стало изучение эффектов явного обучения таким стратегиям учащихся с помощью так называемого стратегического обучения [15]. В целом результаты были обнадеживающими. Несмотря на эти изменения, как отмечает Уортон [19], было проведено мало исследований по использованию стратегии двуязычных учащихся, особенно за пределами США. Ни одно исследование не сравнивало результаты двуязычных учащихся, живущих в Англии и изучающих французский язык как L3, с результатами их одноязычных сверстников. Исследования также не выявили каких-либо конкретных различий в стратегиях обучения между ними. Исследования билингвизма показывают, что существуют общие образовательные преимущества, но они не обязательно описываются в связи с изучением нового языка. Исследование TLA действительно фокусируется на изучении нового языка, но не описывает эти процессы в деталях. LLS research подробно исследует стратегии, используемые для успешного изучения языка L2, но не для обучения L3.

Недостаточность исследований, направленных на преодоление этих пробелов, отчасти объясняется разделением между двумя различными исследовательскими традициями LLS и двуязычием. В первом случае часто доминирует «психоцентрический» подход, в то время как во втором часто используется более «социоцентрический» подход. Настоящая статья находится на стыке этих традиций и методологии исследования, связанной с каждой из них. Трудно охватить всю сложность определений и выводов в рамках этих областей исследований. Это делается для того, чтобы подчеркнуть синергию между ними, поскольку выводы одного углубляют понимание другого. Тем не менее, рискуя не отдать должное ни одной из этих областей, следует краткий обзор каждой. Это исследование является частью более широкого проекта, целью которого было изучить относительный вес явного обучения стратегии по сравнению с другими возможными переменными; двуязычный или одноязычный статус студентов является лишь одной переменной среди социально-экономического фона студентов и их пола. Полное описание исследования можно найти в статьях [8]. Проект был сосредоточен на навыках слушания и чтения. Поэтому основное внимание в обзоре исследований уделяется стратегиям, связанным с этими областями. Проект расположен в двух лондонских школах. Студенты в возрасте могут использовать несколько языков дома. В Лондоне

говорят более чем на 300 языках [12], и существуют значительные различия в том, является ли английский или язык наследия доминирующим языком, например, в зависимости от того, являются ли студенты первым или вторым поколением. Существует также различие в их владении языком наследия, как письменным, так и устным. Такого рода вариативность находит свое отражение в дискуссиях внутри научного поля относительно определения двуязычия.

Существует большая и подробная исследовательская литература по «двуязычию». Однако именно то, что подразумевается под двуязычием, ни в коем случае не лишено некоторой степени двусмысленности, если не путаницы. Для некоторых термин «двуязычие» должен быть ограничен ситуацией, когда человек изучает два или более языков одновременно с рождения, а не последовательно. Был проведен ряд других различий [1], например, обладает ли двуязычный человек равной компетенцией в обоих языках и является ли он бикультурным и двуязычным, а также двуязычным. Степень их «двуязычия» зависит от ряда факторов, например, уровень формального обучения на родном языке или более неформального обучения членов семьи дома, включая братьев и сестер [3]. Наконец, как предложил Камминс [6], для того чтобы воспользоваться лингвистическими и интеллектуальными преимуществами двуязычия, необходимо достичь определенного «порогового» уровня владения обоими языками, и школа несет ответственность за развитие обоих, в том числе за развитие грамотности на родном языке (L1). С точки зрения контекста студентов в этом исследовании Баррадас [2] исследовал академические достижения португальских студентов в лондонских средних школах. Она пришла к выводу, что те студенты, которых поощряли продолжать изучать свой родной язык, в пять раз чаще получали самые высокие оценки на национальных экзаменах в 16 лет (GCSE), чем те, кого не поощряли к этому. Однако до сих пор, как представляется, ни одно исследование, основанное на английских школах, не обозначило степень, в которой преимущества двуязычия распространяются также на изучение третьего языка. Вопросы определения еще более усложняются, если добавляется третий язык, поскольку существует еще более широкий диапазон возможных контекстов [11]: например, когда они изучают один язык, за которым следует второй, а затем третий; когда два языка изучаются дома или в сообществе, а затем добавляется третий, часто английский. Так, например, обстоит дело с двуязычными курдскими/турецкими детьми, изучающими немецкий язык в Австрии [4]. Таким образом, еще одно различие заключается в том, изучается ли язык в формальной или неформальной среде. Следовательно, использование термина «многоязычный» может более успешно охватить диапазон различных языков и уровней, на которых находятся студенты, и, как указывает [7], лежащую в основе и взаимосвязанную «мультикомпетентность».

Хотя это и не совсем убедительно, все больше доказательств того, что двуязычные учащиеся превосходят монолингвов в овладении новым языком, причем двуязычие снова является важным фактором. Это не просто вопрос типологии (насколько языки связаны с одной и той же семьей), но «психотипология»; другими словами, степень сходства и различия между языками, воспринимаемыми учащимся, и то, что язык означает с точки зрения их идентичности [5] для полного обсуждения кросс-лингвистических влияний. Например, изучение французского языка вряд ли будет иметь такое значение для учащихся лондонских школ, если только французский не является языком, на котором говорят дома. Скорее, в свете исследований Камминса [6] представляется вероятным, что в образовательный прогресс может быть вовлечен целый комплекс факторов, включая поддержку двуязычной идентичности в семье и школе. Высокий статус английского языка и давление на интеграцию со сверстниками означают, что некоторые студенты не хотят говорить на этом языке, даже если они понимают своих родителей. Хотя навыки понимания могут быть хорошо развиты в определенных контекстах, это не обязательно означает уверенность в разговорной речи или даже грамотность.

Таким образом, возможно, что студенты могут превзойти своих одноязычных сверстников только в аудировании, а не в чтении. Остается вопрос, превосходят ли двуязычные студенты своих одноязычных сверстников, в каких областях знаний они это делают? Как предполагают Сенноз и Гортер [5], вместо того, чтобы выделять каждый язык, основное внимание следует уделять взаимодействию между ними.

В современном иноязычном образовании еще остались пробелы между понятиями двуязычия и многоязычия. Количественные данные свидетельствуют о том, что двуязычные студенты привносят ценные стратегии в изучение третьего языка, особенно с точки зрения понимания на слух. Качественные данные позволяют точно определить, что это за стратегии и какие факторы в домашних условиях способствуют их развитию. Будущие исследования могут использовать межшкольные сравнения для выявления влияния, как положительного, так и отрицательного, педагогических факторов. Типология и психотипология также возникают как проблема, поэтому следует сравнивать разные языки и отношение к языкам. Кроме того, до сих пор неясно, сколько предварительных знаний необходимо для развертывания любых многоязычных преимуществ. Полученные ранее результаты также подчеркивают важный методологический момент: существует необходимость выйти за рамки экстраполяции выводов, основанных на глобальных оценках, и распутать сложные факторы, разыгрываемые для двуязычных учащихся на индивидуальной основе. В заключение можно сказать, что только тогда, когда мы лучше поймем эти взаимосвязи, мы сможем определить, какие стратегии привносят билингвы и полилингвы, откуда они берутся и как образовательные программы могут их развивать.

Список литературы

1. *Baker C.* A parents' and teachers' guide to bilingualism (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
2. *Barradas O.* Portuguese students who attend mother tongue classes attain higher GCSE results (PhD Research). Goldsmiths College, University of London. Retrieved March 2013.
3. *Barron-Hauwaert S.* Bilingual siblings: Language use in families. Ontario: Multilingual Matters, 2011.
4. *Brizic K.* The secret life of languages: Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children. *International Journal of Applied Linguistics*, 2006, 16. P. 339–362.
5. *Cenoz J., & Gorter D.* Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95. P. 356–369, 2011.
6. *Cummins J.* (1991). Language learning and bilingualism. *Sophia Linguistica*, 29, 1–194.
7. *Franceschini R.* Multilingualism and multicompetence: A conceptual view. *The Modern Language Journal*, 2011, 95, 344–355.
8. *Genesee F., Lindholm-Leary K., Saunders W., & Christian D.* (Eds.). *Educating english language learners: A synthesis of research evidence.* New York, NY: Cambridge University Press, 2006.
9. *Grenfell M., & Harris V.* (2013). Making a difference in language learning: The role of sociocultural factors and of learner strategy instruction. *Curriculum Journal*, 24, 121–152.
10. *Grosjean F.* Individual bilingualism. In B. Spolsky (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 1656–1660). Oxford: Elsevier, 1999.
11. *Hoffman C., & Ytsma J.* *Trilingualism in family, school and community.* Clevedon: Multilingual M., 2004.
12. *Jessner U.* Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41, 2008, p. 15–56.
13. Literacy Trust. *Mother tongue – What languages are spoken in the UK?* Retrieved July 25, 2006.
14. *Macaro E.* *Learning strategies in foreign and second language classrooms.* London: Continuum, 2001.
15. *Rubin J.* What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41–51, 1975.
16. *Rubin J., Chamot A. U., Harris, Anderson, N. J.* Intervening in the use of strategies. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 141–160). Oxford: Oxford University Press, 2007.
17. *Sagasta Errasti M.* Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 7, 27–42, 2003.
18. *Sanz C.* Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21, 23–44, 2003.
19. *Stern H. H.* What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304–318, 1975.
20. *Wharton G.* Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50, 203–243, 2000.

Н. С. Бердыбекова, Ж. Ардан, А. Б. Кошегалдинова

Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, Республика Казахстан, г. Кокшетау

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ВЫЯВЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Школа является важным этапом социализации ребенка. От степени психологической готовности младшеклассника к задачам и ритму школьной жизни зависит успешность освоения этого этапа [1, с. 89].

Для профилактики девиантного поведения младших школьников нам необходимо подобрать и рассмотреть диагностический инструментарий, который поможет прояснить картину внутреннего мира ученика, а также поможет нам в работе по выявлению детей с девиантным поведением.

В общей системе педагогических условий, обеспечивающих профилактику социально-эмоциональных проблем у школьников, важное место занимает своевременное выявление детей «группы риска». Актуальной остается проблема эффективной диагностики, направленной на решение, а не на констатацию наличия социально-эмоциональных проблем.

М. С. Полянский выделяет ряд требований, которым должен отвечать диагностический инструментарий сопровождения.

1. Нацеленность на выявление позитивных факторов развития и поиск путей решения проблемы.

2. Простота, доступность, скорость переработки. Для педагогов первого уровня сопровождения особенно ценными являются те методики, которые позволяют быстро и эффективно выявлять пути решения проблемы.

3. Диагностический инструментарий должен обеспечивать безопасную с точки зрения возможности разглашения информации процедуру исследования, соблюдение принципа приоритета интересов ребенка [2, с. 45].

Для исследования особенностей поведения, отклоняющегося от принятой социальной нормы, эффективным представляется метод экспертных оценок. В качестве экспертов могут выступать родители, педагоги, а также другие взрослые лица, непосредственно включенные в социальное взаимодействие с детьми. В основе метода лежит наблюдение за нерегламентированным поведением детей. Предполагается, что достаточный опыт взаимодействия с ними позволит эксперту достаточно объективно классифицировать и оценить отдельные проявления поведения.

Преодоление отклонений в поведении младших школьников целесообразно начинать в первый год их обучения в школе. Для этого необходимо создать систему коррекционно-профилактической работы. Этапы, которой будут планироваться в следующей последовательности: диагностическая, коррекционная – профилактическая работа педагогов с детьми [3].

На первом этапе работы в этом направлении можно использовать следующие методы диагностики.

Метод наблюдения.

Основными признаками школьной дезадаптации младших школьников являются:

Стойкая неуспеваемость в обучении.

Отклонения в поведении обучающегося (как защитная реакция на требования взрослых).

Хроническое снижение настроения.

Наличие комплекса неполноценности, неверие в свои силы.

Стойкое ощущение дискомфорта и эффекта «никому не нужности».

Методика изучения социальной адаптированности детей к школе.

Социометрия.

Методика «Наши отношения».

Методика изучения школьного коллектива «Все мы чем-то похожи».

На втором этапе работы в этом направлении необходимо создать все условия для социально-коррекционной и профилактической работы.

Все мероприятия, все приемы обучения и воспитания должны быть направлены на утверждение самооценки личности.

Создание условий для включения в успешную деятельность каждого обучающегося.

Повышение внутренней мотивации обучающегося и потребности к творческому познанию.

Учеба и воспитание как целостный реабилитационный процесс.

В центре внимания личность ребенка.

Весь процесс воспитания наполнен нравственным содержанием.

Активное включение в школьную жизнь, в проведение и организацию мероприятий, коллективных творческих дел.

Выбирается вид деятельности с учетом интересов, способностей воспитанника, где он может иметь определенные успехи; прогнозируются отношения воспитанника в процессе деятельности со взрослыми, сверстниками; определяется характер руководства школьником в деятельности.

Эффективность работы будет достигнута только при условии создания системы коррекционно-профилактической работы, и только система предполагает достижения следующих результатов:

- уменьшение числа подростков с отклонениями в поведении;
- уменьшение числа правонарушений среди подростков;
- формирование активной жизненной позиции обучающихся.

Среди диагностических средств, используемых в мировой психологической практике, рисуночные методы стоят на первом месте. В последние годы в нашей стране появилось довольно большое количество отечественных и переводных работ, в которых описываются рисуночные тесты. Значительную их долю составляют публикации, представляющие скорее теоретический интерес: содержащие обоснование метода, общие подходы к интерпретации и отдельные примеры, иллюстрирующие эти подходы. В других работах указывается значение различных признаков, встречающихся в тестовых рисунках.

Показатели, учитываемые при интерпретации рисуночных тестов, не однозначны. И для того, чтобы успешно проводить психологическую диагностику, недостаточно знать значение тех или иных тестовых показателей. Необходимо еще и владеть общей логикой анализа, позволяющей рассматривать эти показатели в их взаимосвязях [4, с. 8].

Процедура тестирования должна соответствовать приведенным рекомендациям, иначе интерпретация результатов может быть иной. Это относится не только к инструкции, даваемой обследуемому ученику, но и к используемым материалам, например, многие особенности рисунков, выполненных ручкой, следует интерпретировать иначе, чем особенности рисунков, сделанных карандашом. Интерпретации на основе предлагаемых критериев подлежат только рисунки, сделанные в ситуации психологического обследования с соблюдением стандартной процедуры. Рисунки, сделанные в других ситуациях, не должны оцениваться как тестовые.

Каждый тест выполняют на отдельном листе нелинованной бумаги. Желательно использовать лист формата А4, но допустим и меньший формат. Удобно использовать простой карандаш с резинкой. Если карандаш без резинки, то ее дают отдельно, но специально привлекать к ней внимание обследуемого не следует.

Автор отмечает, что «инструкцию к каждому тесту перед началом рисования нужно воспроизводить дословно, без видоизменений и дополнений. По окончании рисования выражают одобрение, независимо от достигнутого результата. Затем полезно обсудить с обследуемым получившийся рисунок. Некоторые вопросы, которые рекомендуются при обсуждении, приведены при описании методик. В отличие от первоначальной инструкции, последующая, беседа не должна быть формализованной, ее проводят в свободной форме. Возможно видоизменение предлагаемых вопросов и введение дополнительных».

Процесс рисования отражают в протоколе. На каждом листе с рисунками и на каждом листе протокола пишут имя и фамилию обследуемого (или его шифр) и дату обследования. На первом листе указывают возраст, состав семьи, причины обращения, анамнестические данные» [4, с. 10].

В протоколе отмечают:

- темп выполнения заданий, паузы и перерывы в работе;

- последовательность, в которой делались разные части изображения;
- вопросы и высказывания обследуемого;
- краткое содержание последующей беседы.

Графическая методика «Кактус»

Автор методики – М. А. Панфилова.

М. А. Панфилова в своей работе [5] отмечает, что целью данной методики является выявление состояния эмоциональной сферы ребенка, выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности.

Графическая методика выполняется на листах формата А4. Кактус изображается таким, каким ты себе его представляешь. Не допускаются вопросы и дополнительные объяснения. Ребенку нужно дать столько времени, сколько ему необходимо. По завершении рисования с ребенком проводится беседа. Можно задать вопросы, ответы на которые помогут уточнить интерпретацию:

1. Кактус домашний или дикий?

2. Его можно потрогать? Он сильно колется?

3. Кактусу нравится, когда за ним ухаживают: поливают, удобряют?

4. Кактус растет один или с каким-то растением по соседству? Если растет с соседом, то, какое это растение?

6. Когда кактус вырастет, что в нем изменится?

После того, как ребенок полностью завершил рисование можно начинать обработку рисунка. При обработке результатов принимаются во внимание данные, соответствующие всем графическим методам.

Проективная методика «Несуществующее животное».

Автор методики – М. З. Дукаревич.

Цель данной методики – диагностика личностных особенностей.

Методика позволяет выявить: склонность к агрессии; уровень агрессии; признаки возможной психической патологии;

При проведении тестирования нужно положить лист бумаги перед обследуемым горизонтально и сказать: «Я хочу посмотреть, как ты умеешь фантазировать и воображать. Придумайте и нарисуйте животное, которого на самом деле нет, никогда не было, и которого до вас никто не придумал – ни в сказках, ни в компьютерных играх, ни в мультфильмах» [4, с. 12].

Если обследуемый говорит, что не знает, как рисовать и не может ничего придумать, то нужно ободрить его, объяснить, что для этого задания не нужно ничего уметь. Поскольку требуется нарисовать животное, которого на самом деле нет, поэтому совершенно неважно, каким оно получится.

Когда ребенок заканчивает рисовать, его нужно попросить придумать животному название. Его записывают в протоколе. Если придумывание названия вызывает затруднение, то эту часть опускают.

Если вместо несуществующего животного изображают обычное, то нужно попросить сделать еще один рисунок, нарисовав на этот раз животное, которого на самом деле не бывает. Инструкцию при этом полностью повторяют. Если и повторный рисунок представляют собой изображение реального животного, то эту работу прекращают.

Выяснив название животного, проверяющий говорит: «Теперь расскажите про него, про его образ жизни. Как оно живет?». Рассказ ребенка записывают, по возможности, дословно.

Если в рассказе нет достаточных сведений о животном, то по окончании работы задаются дополнительные вопросы:

Чем оно питается?

Где живет?

Чем обычно занимается?

Что любит делать больше всего?

А чего больше всего не любит?

Оно живет одно или с кем-нибудь?

Есть у него друзья? Кто они?

А враги у него есть? Кто? Почему они его враги?

Чего оно боится, или оно ничего не боится?

Какого оно размера?

Все ответы на вопросы записываются в протоколе. Для более детального анализа рисунка можно интерпретировать каждую часть несуществующего животного.

Таким образом, подобрав диагностический инструментарий, мы сможем обеспечить профилактику социально – эмоциональных проблем у школьников выявить детей с негативными факторами развития. Мы пришли к выводу, что для профилактики девиантного поведения младших школьников в условиях современной школы мы должны изучить и проанализировать опыт педагогов – практиков по данной проблеме.

Список литературы

1. *Пурин В. Д.* Профилактика и коррекция педагогической запущенности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Академия, 2008. 192 с.
2. *Павлова М. А.* Социально-педагогические технологии работы с «трудными» детьми. Волгоград: Учитель, 2011. 232 с.
3. *Сухомлинский В. А.* О воспитании. Издательство политической литературы. М., 1973.
4. *Вернер А. Л.* Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. М.: Владос-Пресс 2010. 159 с.
5. Сборник психологических тестов, книг, методик и тренировочных упражнений [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psy-files.ru/2007/06/14/kaktus.html>. - 6.03.2017

М. Ю. Бирюков

*Луганский государственный педагогический университет, Луганская Народная Республика,
г. Луганск*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЕТСКИХ КНИЖНЫХ ИЗДАНИЙ С УЧЕТОМ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Детская литература является исторически сложившимся типом литературы, возникновение которого было вызвано объективно сформировавшимися на определенном историческом этапе общественными потребностями, выделением процессов воспитания и образования подрастающих поколений в относительно самостоятельную сферу человеческой деятельности.

Психолого-педагогические аспекты развития и восприятия детей дошкольного и младшего школьного возраста рассматривались в трудах отечественных ученых Л. Выготского, А. Запорожца, А. Матюшкина, Б. Теплова, Л. Божовича, И. Кона, В. Крутецкого, Д. Узнадзе, А. Леонтьева, А. Крылова, В. Давыдова, Б. Юсова.

Учеными установлено, что особенности художественного оформления детской книги напрямую зависят от особенностей детского восприятия, а так как жизненный опыт ребенка невелик, ему достаточно сложно воссоздать в своем воображении то, о чем повествует писатель. Ему необходимо увидеть, поверить, здесь ему на помощь приходит дизайнер книги.

Целью статьи является рассмотрение и анализ специфики проектирования книжных изданий для детей дошкольного и младшего школьного возраста с учетом психофизиологических особенностей восприятия данного возраста.

С детской книгой ребенок встречается уже в самые первые годы своей жизни. При помощи книги ребенок познает окружающий мир, и дизайнер детской книги несет ответственность за качество этой помощи. Психологи и педагоги изучают особенности восприятия детьми разных возрастных групп иллюстраций в детской книге и давно знают, что малыши радуются яркому, красочному изображению, им свойственно действенное, игровое отношение к картинке. Но они с трудом выделяют главное в изображении, чаще основное внимание уделяют деталям, поэтому схематичные картинки не удовлетворяют, ни младших, ни старших детей: дети хотят видеть в картинке все существенные признаки предмета. Некоторые приемы художественной практики вызывают у детей непонимание: незавершенность, отсутствие яркости, передача формы темным пятном, сложные ракурсы, резкая деформация предмета, сложные перспективы. Для детей 3–4 лет основным признаком узнавания изображенного образа является форма, а цвет же имеет второстепенное значение. Для детей пятого года жизни цвет начинает играть основную роль в узнавании, а для детей шестого года жизни и старше цвет является таким же важным признаком при узнавании изображенного образа, как и форма [2, с. 47–54].

В тех случаях, когда невозможно познакомить ребенка с предметом или явлением в процессе непосредственного восприятия, используют фотографии или художественные иллюстрации. Их можно использовать и после наблюдения с целью оживления, уточнения, обогащения представлений. Однако художественная иллюстрация более понятна ребенку.

Художественная иллюстрация – важнейший элемент книги для детей, во многом определяющий ее художественную ценность, характер эмоционального воздействия, возможности использования ее в процессе эстетического воспитания маленьких читателей. Книжная иллюстрация помогает ребенку в познании мира, освоении нравственных и эстетических ценностей, углубляет восприятие литературного произведения. С иллюстрации начинается процесс выбора ребенком книги для чтения. Иллюстрация помогает детям войти в мир литературы, почувствовать его, познакомиться и сблизиться с населяющими его персонажами, полюбить их. Благодаря профессионально выполненной иллюстрации, учитывающей особенности детского восприятия, возникает интерес к книге и чтению.

Поскольку художник-иллюстратор в детской книге выступает как творец и соавтор писателя, он не просто отражает в своих рисунках мир литературного произведения, но и дает свое зримое

понимание событий и образов. Следует отметить, что интересным средством раскрытия идеи литературного произведения является художественная фантазия. Суть художественной фантазии – в изменении, усилении, развитии, через несуществующие в литературном произведении детали, его идейного смысла; раскрепощении воображения маленького читателя.

В тесной связи с раскрытием идейного замысла литературного произведения находится характеристика образов героев – задача, которую решает художник-иллюстратор практически в каждой книге. К средствам образной характеристики относятся: графическое изображение героя, передача психологического состояния героя через мимику, позу, жест, а также с помощью пейзажа, интерьера и цвета.

Внутренне, эмоционально мир ребенка крайне прост, но необычайно ярок и к графическому изображению видимых им образов его мира ребенок предъявляет тривиальные требования: ясность, простота и выразительность. Однако под простотой следует понимать не нарочитое упрощение предмета, а упрощение приемов его графического воспроизведения. Ребенок – реалист и очень последовательный. Он требует, чтобы предмет был изображен точно и со всеми признаками, но изображен просто и ясно: никаких нагромождений, ничего затемняющего образ, никаких упущений быть не должно. Каждый объект должен изображаться так, чтобы все его части были видны ясно, например, ноги у животных не должны накрывать одна другую, а должны быть показаны все [1, с. 29].

Чтобы показать предмет полностью, можно допустить несколько развернутое изображение, чтобы глаз мог охватить все необходимые признаки предметов, но, ни в коем случае – изображения, искаженные перспективой, так как перспективное искажение, так и будет принято за деформацию, а уменьшение предмета в силу перспективного удаления будет восприниматься как уменьшение действительное. То же с цветом предмета: предмет должен быть окрашен своим естественным (локальным) цветом. Ослабление окраски и сгущение должно соответствовать таковому же на предмете, а никак не определяться освещением, светотень должна быть исключена вовсе. Таким образом, раз перспектива и светотень исключаются, изображение будет плоским, а таким оно и должно быть. Ухищренные перспективы и светотени ребенок не поймет, но всякую неточность формы он заметит и осудит: гораздо умнее и, главное, наблюдательнее, чем мы привыкли думать. Маленькие дети еще не усвоили те условные приемы изобразительности, которые делают для взрослых изображение «реальным» и которые целиком относятся не к самому предмету, а к условиям его существования.

Важно также донести до маленького читателя через иллюстрацию композиционный прием, положенный в основу литературного произведения. Ощувив с помощью иллюстраций композицию литературного построения, детям легче воспринимать и само литературное произведение в единстве его содержания и художественной формы. Архитектоника книги и композиция иллюстрации должны быть простыми и непосредственно вытекать из самого действия, заключенного в тексте. Только этим будет достигнута необходимая ясность. Ребенок с первого взгляда должен «понимать» картинку, то есть уяснить себе изображенное на ней событие. Картинка должна быть построена так, чтобы взгляд ребенка направлялся на самое главное и потом шел по тем направлениям, куда логически развивается действие.

Следует отметить, что для удовлетворения законного любопытства ребенка можно даже поступиться единством времени и пространства, соединив на одном рисунке последовательные моменты одного события, а также события, происходящие в разных местах. Это не будет нарушением требований реализма – хотя бы потому, что сами категории времени и пространства для ребенка не имеют еще полной реальности [4, с. 92–94].

Присутствие цвета в иллюстрациях и оформлении книги также является одним из главных требований, предъявляемых к книгам для дошкольников и младших школьников. У цветного изображения шире эмоциональные, познавательные и декоративные возможности, а цветная иллюстрация легче воспринимается и запоминается детьми.

Большое значение для ребенка имеет обложка книги. Приемы построения обложки настолько разнообразны, что свести их к нескольким типам весьма затруднительно. Ведь всякий художник в каждом отдельном случае стремится создать что-то новое. Хочет, чтобы обложка новой

книги была заметной и оригинальной. Шрифт на обложке детской книги должен быть красивым, хорошо читаемым, он должен быть соразмерен остальным элементам оформления обложки. Характер шрифта должен соответствовать и характеру содержания книги и характеру рисунка на обложке. Для обложек детских книг художники нередко создают акцидентные шрифты и часто очень удачно. Но все выдумки в этом направлении не должны переходить разумных границ. Не следует выдумывать шрифты вычурные, искажающие буквы, шрифты неудобочитаемые, делать буквы из фигурок зверей, из веточек, елочек и т.д. [3, с. 76].

Текст книг для дошкольников и младших школьников набирают, как правило, шрифтами крупных кеглей – 14, 16, 18 и более, не требующими длинной строки, которая является неудобной для начинающего читать ребенка. Полоса набора, «загруженная» мелким кеглем, недопустима в детской книге – читать ее трудно, и она количеством текста психологически отпугивает ребенка от чтения.

Формат детской книги имеет также огромное значение. Существуют определенные наиболее рациональные стандартные форматы. В идеале выбор формата должен зависеть от характера, помещенного в книгу литературного и изобразительного материала. Формат должен обеспечить целесообразное расположение материала и удобство пользования книгой. Энциклопедия и словарь-разговорник не могут быть одного формата. Формат книги оказывает огромное влияние и на ее композицию: размер книжной полосы, величину (кегля) шрифта, размер и размещение иллюстраций и т.д. Например, сложные иллюстрации бывает невозможно разместить в книге небольшого формата. Формат – это, прежде всего пропорции книги, соотношение ширины и высоты. Величина форматов хорошо гармонирует с крупными кеглями и с длинной строкой. Возможность выбора формата позволяет разнообразно оформлять детские книжки, в зависимости от характера и количества иллюстраций и т.д.

Обе особенности детских книг – крупный шрифт и большое количество иллюстраций – приводят к необходимости пользоваться большими форматами: 60×90/8, 84×108/16, 70×90/16, 70×108/16 и др. Для этих форматов характерны просторные с широкими пропорциями страницы, удобные для размещения рисунков в тексте и для компоновки разворотных иллюстраций. Форматы книг – настольного и портативного вида 60×90/16, 70×90/16, 60×84/16, 84×108/32 и др. [5].

Таким образом, рассмотрение и анализ специфики дизайна книжных изданий для детей дошкольного и младшего школьного возраста показали, что детские книжные издания должны проектироваться профессионалами с учетом архитектоники книги и законов цветоведения, типографики и современной полиграфии. Особенности проектирования детской книги как предмета культуры, имеют значение как для развития психофизиологических функций и познавательных процессов, так, и, для становления личности ребенка. Перспективами развития поставленной проблемы является последующий анализ типологии и классификации видов детской книги, и внедрение результатов исследования в учебный процесс художественно-педагогических Вузов студентов направлений подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» профиль подготовки «Изобразительное искусство», 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» профиль подготовки «Технологии художественной обработки материалов», 54.03.01 «Дизайн», 50.03.02 «Изящные искусства», 54.03.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы».

Список литературы

1. *Костокрыз О. Д.* Композиция в книжной графике: методические рекоменд. Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2009. 65 с.
2. *Котова И.* О некоторых особенностях восприятия иллюстраций младшими дошкольниками // Дошкольное воспитание. 1973. № 2. С. 47-54.
3. *Ляхов В. Н.* Оформление советской книги: суперобложка, переплет, обложка, форзац. М.: Книга, 1966. 135 с.
4. *Орлова Е. О.* Иллюстрация детской книги – путь к умножению смыслов в прочтении младшими школьниками художественного текста // Ученые записки института непрерывного педагогического образования. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. Вып. 3. Кн. 2. С. 92–94.
5. ОСТ 29.127-96. Издания книжные для детей. Режим доступа: <http://pechataem.ru/klientam/gostyi/ost-29.127-96.izdaniya-knizhnyie-dlya-detej.html> (дата обращения: 25. 10. 2020).

В. С. Болбас

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

СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПАТРИОТИЗМА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ

В силу ряда обстоятельств у нас в Беларуси, впрочем, как и в Российской Федерации, в последнее время актуализируются вопросы совершенствования подходов в патриотическом воспитании. В этом направлении, после распада СССР, несмотря на существенные усилия, ощущается недостаточная их эффективность. Есть несколько объяснений данной ситуации, одно из них – нарушение преемственности между поколениями, которая должна строиться на прочном фундаменте опыта, накопленного предшествующими поколениями. Особое внимание должно быть обращено на глубинные, менталеобразующие корни, питающие основы патриотизма.

Еще в условиях первобытных культур человек на уровне подсознания испытывал свою привязанность к местам, где родились и жили его предки (род) и где живет он сам, и это было основой его любви к этим местам и их жителям. Постепенно смысловая сущность патриотизма наполнялась преданностью своему народу, готовностью к его защите, стремлением конкретными делами приносить ему пользу. Генетическая предрасположенность к месту обитания, дополненная процессами социализации, содействовала формированию патриотизма в качестве важнейшей этнонациональной ценности. Причем Родина и народ являются первичными и важнейшими объектами патриотизма.

Освоение общественных ценностей и норм жизни, образующих сущностные основы патриотизма представляет собой не стихийный, а отшлифованный жизнью и порой объективный процесс. Инстинктивная связанность со своим, родным, близким вовсе не означает, что патриотизм заложен в генах, дан человеку от природы. Он формируется, подобно любому другому качеству личности, в течение жизни, во многом благодаря воспитанию как специально организованному процессу, и поэтому требует значительных усилий от всех, кто озабочен в необходимости его развития и совершенствования.

Само по себе сложное с позиций и структуры, и сущностного содержания понятие «патриотизм» большинство словарей и энциклопедий определяют, как «любовь к Родине, к своему Отечеству». У славян — крупнейшей в Европе группе родственных по языку и культуре народов, составляющих три ветви: восточнославянскую (русские, украинцы, белорусы), западнославянскую (поляки, чехи, словаки, кашубы, лужичане) и южнославянскую (болгары, сербы, хорваты, словенцы, македонцы, черногорцы), важнейшие объекты патриотизма названы таким образом:

Родина: рус. родина, бел. радзіма, укр. батьківщина, польск. ojczyzna, болг. родина, чешск. rodište, словац. родиско, сербск. домовина.

Отчизна: рус. отчизна, бел. айчына, укр. витчизна, поль. ojczyzna, болг. отечество, чешск. domov, словац. otčina, серб. отчизна.

Этимология этих слов в славянских языках, хотя и имеет определенные оттенки, связана с лексемами «род» и «отыць» (рус. отец). Понятие род понималось как «родичи, родня, родственники». Разветвленный комплекс древнебелорусских слов содержит одинаковый корень: народ, Родина, родить, природа, рожать, урожай, а также указанные выше родичи и родня. Род спланивал несколько семей, связанных кровными узами. Он спланивал людей между собой, объединял их с местом рождения, с природой и Вселенной. Такие сложные, многопоколенные семьи, в противовес простым нуклеарным, были особенно характерны для белорусов. У многих древних славян главный бог (Первобог) назывался Родом. Он олицетворял Вселенную, природу и урожай, считался богом всего живого и неживого, был властителем земли и неба.

Ряд исследователей разграничивают Родину и Отечество по гендерному критерию. Петербургский профессор Т. А. Чикаева отмечает: «в понятиях Родины и Отечества воплотились древние, противоположные, но взаимосвязанные архетипы Богини-Матери и Бога-Отца, мужского и женского начала» [1, с. 91]. Поэтому лексему «Отечество», связанную по смыслу с мужским

полом, отождествляют с рациональной активностью, сознательным обустройством бытия, государственной жизнью, обязанностью и правом. Лексема «Родина», которая во многих славянских языках связана с женским полом, ассоциируется с бессознательным, иррациональным, эмоционально окрашенным, тем, что основывается на духовности. Интересно отметить и такое обстоятельство, что у белорусов рядом с этими понятиями существует понятие «Бацькаўшчына», которое синтезирует гендерные начала, так как родители («бацькі») — это отец и мать для своих детей. В русском языке такая синтезация происходит без введения нового понятия: слова «Родина» и «родители» — однокоренные. Кстати, в польском языке семья — это "rodzina".

Как видно, значение лексемы «Родина» в большей степени коррелирует с духовностью, «Отечество» — с гражданственностью. И подобные различия присутствуют во всех понятиях, напрямую связанных с патриотизмом. От этого содержательная глубина понимания патриотизма неизмеримо возрастает, хотя и таит опасность неправомерной его трактовки и двоякого использования как в теоретическом, так и в практическом аспекте. Неслучайно можно встретить противоположные определения при характеристике патриотизма: истинный и ложный, ценный и вредный, самоотверженный и показной, бескорыстный и эгоистичный. Часто патриотами называют себя люди, занимающие диаметрально противоположные позиции к объекту своего патриотизма. Поэтому всестороннее, глубокое осмысление и разграничение понятий этой сферы с целью конкретизации и уточнения их содержания представляется чрезвычайно важным направлением педагогических исследований для повышения качества патриотического воспитания.

Представляя в качестве объекта патриотизма Отечество и вкладывая в это понятие те или иные смыслы, уместно говорить об уровнях патриотизма. Как правило, выделяют три таких уровня: микроуровень (отношение человека к семье, родному дому, родственникам); мезуровень (отношение человека к своей малой родине, историческому и культурному наследию своего региона, города, села); макроуровень (отношение человека к нации, народу, обществу, стране) [2, с. 40].

Достаточно четкой особенностью воспитательных идей народной педагогики белорусов, корни которых берут начало в глубокой древности, является привитие любви к Родине, ее народу. Множество песен, колыбельных, пословиц и поговорок прославляют красоту и неповторимость родного края, подчеркивают мудрость и величие простых людей, воспевают народных героев. Содержательные основы патриотического воспитания нашего народа строились на формировании почти сакраментального отношения к своему роду, местам, где родился и вырос. Преданность родному краю, органическая соединенность с ним характеризуют настоящих белорусов. У них существует твердое убеждение, что «Бацькаўшчыны не купляюць і не прадаюць» [3, с. 58], что «лепей у сваіх людзях з голаду паміраць, чым у чужых людзях золата збіраць» [3, с. 59].

Настоящими патриотами в народных представлениях выступают не просто сильные и смелые, а те, кто использует эти качества ради защиты родной земли и соотечественников. В патриотических ценностях белорусского народа уникальным образом связаны личные и общественные интересы. Патриотизму белорусов присущи такие особенности, как гуманистическая направленность, толерантность, умеренность, особая любовь к родной природе. В представлении нашего народа патриотизм проникнут чувствами любви, сострадания, преданности, самоотверженности и в гораздо меньшей степени — мстительностью, воинственностью, гордыней. Проявляться патриотические чувства должны не только на ратном поле, но (и прежде всего) в мирное время.

Любовь к Родине у настоящего белоруса никогда не превращается в ненависть к чужому, патриотизм не переходит в заносчивый и агрессивный национализм. Отличительной особенностью патриотических чувств белорусов является их наполнение добротой, гуманизмом, лиризмом. Патриотические чувства представителей нашего народа чаще всего представляют собой любовь к «милому уголку», доброжелательность к его обитателям, нежное отношение к живой и неживой природе. Таким чувствам нехарактерны широта и размах, как у русского народа, акцентирование внимания на национальной самобытности, что встречается у многих украинцев, тщеславие польской шляхты и др.

Особенно значительное внимание патриотическому воспитанию стало уделяться в педагогической мысли Беларуси в эпоху Возрождения. Гуманисты понимали, что любовь к человечеству не может быть сформирована при отсутствии любви к Родине, своему народу. Исследователи отмечают, что у восточных славян патриотизм поднимается до уровня определения смысла жизни, измерения человеческого достоинства. На белорусских землях понятие «Отечество» как философско-этическая категория было введено в обиход восточнославянским первопечатником Франциском Скориной. Истоки «любви отчины» он формулирует в словах, которые сегодня стали хрестоматийными: «Понеже от прирожения звери, ходящие в пустыни, знают ямы своя; птицы, летающие по возмуху, ведают гнезда своя; рыбы, плывающие по морю и в реках, чуют виры своя; пчелы и тем подобная боронять ульев своих, – тако же и люди, игде зродилися и вскормлены суть по Бозе, к тому месту великую милость имають» [4, с. 45].

Белорусский поэт-латинист Николай Гусовский считал, что у человека «начало начал смысла жизни и чувства святого – Родина» [5, с. 112]. Возвеличивая человека, его ум и способности, он на первый план выдвигает силу и красоту человеческого духа. основополагающим можно считать подход поэта к определению роли патриотического воспитания, который он сформулировал широко известными сегодня словами: «Государство опирается больше на мужество духа, чем на силу тела» [5, с. 52]. Важнейшей задачей патриотического воспитания, по мнению просветителя, является формирование в человеке коллективистских начал. Он показывает превосходство совместного образа жизни перед одиночным на примере зубрино стада.

Примечательно, что патриотически-воспитательные направления отечественной педагогической мысли, как и идеи народной педагогики, отмеченные выше, не допускали национального чванства, надменности, унижения к другим народам. Любовь к родному краю, к своему народу не перечеркивала уважительного отношения к людям других национальностей. Известные мыслители подчеркивали, что белорусский народ является неотъемлемой частью славянской общности. Показательно также, что и представители других наций и вероисповеданий не вызывали у наших соплеменников антипатий. Напротив, вопреки псевдопатриотизму, они сосредотачивали внимание на сотрудничестве с другими народами и плодотворном использовании приобретений чужого опыта.

На протяжении истории развития педагогической мысли на землях Беларуси внимание к воспитанию патриотизма существенно возрастает. Постепенно отношения к государству становятся важнейшим показателем социального развития личности, патриотизм приобретает четко выраженный гражданский характер.

Таким образом, патриотизм как морально-гражданское качество белорусов всегда был для нашего народа смыслом и критерием значимости жизни. Любовь к малой родине, окружающей природе, культуре предков, к семье и близким составляют духовную основу патриотизма белорусов. Его этнические основы обусловили такие специфические черты патриотизма белорусского народа, как локальность, гуманизм, демократизм, лиризм, толерантность и другие. С укреплением государственности в содержательном наполнении патриотизма все более значительное место занимало гражданственность. В отечественной педагогической мысли патриотическому воспитанию всегда отводилось приоритетное место, подчеркивалась необходимость придерживаться преемственности в этом процессе.

Список литературы

1. Чикаева Т. А. Родина или Отечество: разграничение понятий // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2017. № 1. С. 90–98.
2. Елкин С. М. Патриотическое воспитание детей средствами народной педагогики // Вестник Новгородского государственного университета. 2017. № 4. С. 39–42.
3. Беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы / склад. Ф. Янкоўскі. Мінск : Навука і тэхніка, 1992. 491 с.
4. Скарына Ф. Творы: прадмовы, сказанні, пасляслоўі, акафісты, пасхалія / Ф. Скарына ; уступ. арт., падрыхт. тэкстаў, камент., слоўн. А. Ф. Коршунава ; паказ. А. Ф. Коршунава, В. А. Чамярыцкага. Мінск : Навука і тэхніка, 1990. 207 с.
5. Гусоўскі М. Песня пра зубра на лацінскай, беларускай, рускай мовах / М. Гусоўскі. Мінск: Маст. літ., 1980. 192 с.

Г. В. Болбас

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

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ЦЕЛИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Проблемы взаимодействия человека и окружающей среды сосредоточили на себе научный интерес представителей различных отраслей гуманитарного знания. Педагогическая наука в качестве одного из аспектов данных проблем актуализирует вопрос экологичности систем и процессов, реализующих педагогические воздействия по отношению к формирующейся личности в условиях ее приобщения к социокультурному опыту. Воспитание, обучение и образование выступают в данном контексте механизмами либо технологическим началом, обеспечивающим взаимодействие систем «человек» и «социальная среда» и регулирующим характер таких отношений. Экологичность представляет собой концептуальную основу организации такого взаимодействия, результативность которой связана с возможностями при взаимных воздействиях входящих подсистем осуществлять собственное эффективное функционирование и обеспечивать сохранение и развитие всей системы. Такая роль экологичности определяет возможность и необходимость возникновения экологичной педагогики как новой отрасли педагогического знания.

Цели, реализуемые в контексте экологичной педагогики, обусловлены характером целей человека и социальной (педагогической) среды, т.е. компонентов, представляющих систему. Наряду с тем, что они подчиняются общей цели системы, они имеют цели собственного сохранения и развития. При этом эффективность реализации общей цели напрямую обусловлена возможностью получения «выгод» и «дивидендов» (информационных, духовных, нравственных и др.) для каждой входящей системы (подсистемы) от нахождения в представленной диаде. Внутреннее единство подсистемы характеризует ее как целое, и учет цели такого целого отражается в принципе целосообразности. Функционирование подсистем «человек» и «социальная среда» в качестве элементов единой системы, определяет ее как целостную, и, соответственно, учет цели и специфики такой системы проявляется в принципе целостносообразности. Единство требований целосообразности и целостносообразности отражает сущность принципа экологичности. При этом важным является то, что целое разрушается, если оно или хотя бы один из его элементов утрачивает свойство целостности. Отсюда, принципы природосообразности и культуросообразности как требования учета индивидуально-возрастных и гендерных особенностей ребенка, национального, культурного и социального контекста, в котором осуществляется его становление и формирование, в реализации экологичного воспитания важны не сами по себе, а лишь в единстве. Более того, важным является включение воспитанника в реализацию общей цели, что является условием сохранения и развития целостности его личности.

В психологической литературе при анализе целеполагания встречаются понятия «внешняя экологичность» и «внутренняя экологичность». Под внешней понимают необходимость соответствия новой цели уже имеющимся в жизни человека, под внутренней – соответствие возникшей цели его внутренним убеждениям и ощущениям. Проводя аналогию, можно соотнести внешнюю экологичность с сообразностью общей цели, миссионерской, по определению российского ученого М. М. Телемтаева, а внутреннюю – с сообразностью своей собственной цели [4].

Также экологичность ввиду того, что предполагает наличие нескольких компонентов может рассматриваться с позиции каждого из них, в нашем случае с позиции человека как субъекта воспитания и условно «с позиции» социальной (педагогической) среды. Экологичность с позиции воспитанника (субъектная) предполагает подчинение среды его индивидуальным потребностям, которые для него являются наиболее оптимальными. И это не всегда может быть экологичным по отношению к педагогической среде. С позиции объективных норм экологичность (объективная) предполагает воздействие на формирующуюся личность с позиций научных знаний о ее социобиодуховной природе, отражающих некое общее знание в целом о всех людях. Поэтому субъективная экологичность представляется более близкой к истинной экологичности.

Экологичность с позиции педагогической среды мы способны лишь допускать, создавать и интерпретировать. Более того, при такой попытке мы сталкиваемся с проблемой смысла и предназначения данного компонента среды человека, что в условиях современной социокультурной ситуации все чаще обсуждается и переосмысливается.

Таким образом, целевой аспект экологичной педагогики отражает цели взаимодействия человека и педагогической среды, а также обуславливает содержательные и процессуальные основы данной отрасли педагогической науки.

Список литературы

1. *Телемтаев М. М.* Целостный метод – теория и практика. М.: МСТ, 2009. 396 с.

К. Э. Боллиев, Х. Ч. Кулдашева

Каршинский государственный университет, Республика Узбекистан, г. Карши

ВНЕДРЕНИЕ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

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 отработке 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), кроме того, увы, 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, увы, 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). В образовательном процессе используются традиционные и специфические методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях. Основу образовательного процесса при дистанционном обучении составляет: целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучаемого. Учащийся 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, телеграмм, электронной и обычной почте, а также очно.

Как видно, дистанционное обучение органически вписывается в систему непрерывного образования и отвечает принципу гумманности, 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.

Потенциальными потребителями дистанционного обучения 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 с студентами. Положительной стороной данного опыта является то, что студенты находятся в одинаковых условиях, исключаются жалобы на необъективность экзаменатора.

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 информационные технологии, 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.

Информационные технологии 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 университете, рассматриваемых как его потенциальные возможности, с другой стороны – 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.

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.

Список литературы

1. *Попов И. И., Храмов П. Б., Максимов Н. В.* Введение в сетевые информационные ресурсы и технологии: учебное пособие. М.: РПГУ, 2001. 207 с.
2. *Болшев К., Кудашева Х., Ражабов С.* Развитие интеграционных процессов как цель и условие повышения конкурентоспособности науки: сборник статей Международной научно-практической конференции (04 июля 2020 г, г. Оренбург). Уфа: OMEGA SCIENCE, 2020. 200 с.
3. *Использование компьютеров в учебном процессе педагогического вуза / Отв. ред. Н. И. Шкиль.* М., 2009.
4. *Роберт И. В.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М., 2004.

Н. А. Борисенко, А. М. Шурпач

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

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ЛЭПБУКА

В современном образовательном процессе все более видится необходимость работы по развитию и обогащению словарного запаса детей дошкольного возраста. Общеизвестно, что уровень развития словаря и речи в целом, существенно влияет на успешность усвоения программы дошкольного образования и дальнейшего школьного обучения. Дети с богатым словарным запасом и достаточно высоким уровнем развития речи, как правило, не испытывают трудностей на первой ступени общего среднего образования, в частности, быстро овладевают навыками чтения и письма. Изучению этого вопроса посвящены работы Ю. С. Ляховской, Н. П. Савельевой, А. П. Иваненко, Е. М. Струниной. По данным психолого-педагогических исследований в начале школьного обучения почти 90 % детей испытывают различные трудности, но более 60 % этих трудностей связаны с развитием речи [4].

Речь считается важнейшей творческой психической функцией человека, областью проявления присущей всем людям способности к познанию, самоорганизации, саморазвитию, к построению своей личности, своего внутреннего мира через диалог с другими личностями, другими мирами, другими культурами. Речь, безусловно, необходимый компонент общения, в процессе которого она и формируется. Уже давно выявлена теснейшая связь развития речи с формированием мышления и воображения ребенка [1].

Для достижения высокого уровня развития речи в дошкольном возрасте используются различные методы и приемы, которые достаточно широко изучены учеными и опробованы методистами. Однако, по нашему мнению, требуемого программой и возрастными потребностями уровня речевого развития дошкольники смогут достигнуть только в организованной деятельности и при ознакомлении с действительностью. Одним из эффективных способов речевого развития детей является ознакомление с природой. Природа окружает ребенка с ранних лет. И. Г. Песталоцци отмечал, что это источник, благодаря которому «и ум поднимается от смутных чувственных восприятий к четким», а познание различных природных явлений идет в единстве с овладением искусством речи. Он писал по этому поводу: «С самых ранних этапов развития я хочу ввести своего ребенка во все многообразие окружающей его природы; хочу организовать его обучение речи, собирая для этого все простые произведения природы. Единственно подлинный фундамент человеческого познания – созерцание природы» [5].

Особую роль природы в развитии логического мышления и связной речи подчеркивал К. Д. Ушинский. Он считал логику природы самой доступной, наглядной и полезной для ребенка. Именно непосредственное наблюдение окружающей природы и «составит те первоначальные логические упражнения мысли, от которых зависит личность, то есть истина самого слова, и из которых потом вытекут само собой логическая речь и понимание грамматических законов» Чтобы совершенствовать мысль и слово ребенка, необходимо обогащать его душу полными, верными, яркими образами природы, потому что все, что есть в речи логического проистекает из наблюдений человека над природой», а сама логика «есть не что иное, как отражение в нашем уме» связи явлений и предметов природы [6].

В статье рассмотрим перспективы использования пособия «Лэпбук» в организации деятельности по обогащению словарного запаса детей дошкольного возраста при ознакомлении с природой. Как известно, ребенок познает окружающий мир через различные специфические для каждого конкретного возраста виды деятельности. Воспитателю всегда необходимо помнить, что экологическое образование дошкольника базируется на деятельностном подходе, поскольку именно деятельность формирует психику ребенка. Под экологизацией деятельности дошкольника нами понимается обогащение ее содержания за счет экологического компонента. В целях экологического

образования в той или иной степени могут быть использованы все виды детской деятельности, что отражается, соответственно, и в методических подходах.

Лэпбук – это современное доступное средство обучения, способствующее взаимодействию всех участников образовательного процесса. Лэпбук позволяет ребенку думать, фантазировать и действовать, не боясь ошибиться. Это не просто книжка с картинками, это учебное пособие, средство развития речи детей. Лэпбук развивает речь, в том числе, образную, дает возможность детям выбрать материалы, создает условия для участия родителей в образовательной деятельности, дает ребенку возможность научиться самостоятельно собирать и запоминать информацию. Лэпбук – это отличный способ для повторения пройденного, повод понять и запомнить материал, он может стать особым видом детско-родительского проекта. Лэпбук – это собирательный образ плаката, раздаточного материала и книги, который направлен на развитие творческого потенциала в рамках заданной темы, формирование навыков и умения, расширение кругозора.

На подготовительном этапе (информационно-аналитическом) происходило знакомство с темой экологической направленности – «Овощи нашего огорода», далее был выявлен уровень владения детьми лексическими единицами по данной теме (проводилось наблюдение в режимных моментах, беседы, выполнение продуктивной деятельности). После этого рассмотрены проблемы, определены цели, задачи работы. Для успешной организации деятельности были изучены методические материалы, соответствующие целям и задачам, разработаны комплексные занятия по определенной теме, в связи с чем создавалась тематическая развивающая среда, на совместную работу были настроены дети и их родители, создан положительный эмоциональный фон.

На основном этапе, где предусматривалась практическая деятельность по решению проблемы, совместно с воспитанниками была определена схема будущего лэпбука. Затем приступили к выбору материала для размещения в кармашках, продумывали содержание мини-книжечек, рисунков. Совместно с детьми разработав макет лэпбука, все детали вырезали и приклеили. После создания основы лэпбука происходило его наполнение лексическим и грамматическим материалами. Это делалось постепенно, по мере изучения материала в рамках экологической тематики.

Непосредственно занятия с лэпбуком проводятся в группе, в режимные моменты. Но предварительно организовывается экскурсия на огород, который находится на территории детского сада. Обращаем внимание детей на овощи, которые растут на огороде. Задаем вопросы касаясь различных характеристик овощей, а именно: формы, цвета, структуры. После чего используются загадки на тему «Огород», каждый ребенок должен отгадать их, а также найти данный овощ на грядке.

После экскурсии мы возвращаемся в группу и во время занятия для проверки и закрепления полученных знаний уже начинается работа с лэпбуком: каждому ребенку даем по одной карточке, на которой изображен овощ, просим назвать его, определить цвет, форму, структуру и назвать уменьшительно-ласкательно, после чего ребенок должен вложить овощ в правильный кармашек, где изображено место произрастания. Далее выполняем задания «Что приготовить из овощей», «Сварим борщ», «Приготовим обед (завтрак, ужин)». Детям предлагаются карточки с изображением овощей, их задача рассказать, какое блюдо можно приготовить из предложенного овоща, после чего дети должны прикрепить карточку к странице лэпбука, на которой размещены иллюстрации блюд.

На заключительном этапе (обобщения и анализа результатов) организуется выставка работ детей, возможно, подготовленных совместно с родителями, проводится итоговое родительское собрание для ознакомления с результатами.

Таким образом, лэпбук имеет огромное значение в эффективности усвоения информации детьми, организация такой работы способствует формированию у детей позитивно-деятельного отношения к природе, развитию собственного опыта, расширения кругозора, совершенствование мыслительной деятельности. А в нашем случае на подготовительном этапе происходит количественное накопление лексических единиц экологической тематики, а на следующих этапах оно переходит в качественную плоскость – слова не только есть в распоряжении ребенка, но они уже обретают системные лексические связи и компонуется в связное высказывание.

Список литературы

1. *Волина В.* Занимательное азбукведение. М.: Просвещение, 1991.
2. *Гатовская Д. А.* Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2015. С. 164.
3. *Кислова Т. Р.* По дороге к азбуке. Методические рекомендации. М.: «Баласс», 1999.
4. *Новотворцева Н. В.* Развитие речи детей. Ярославль: «Академия развития», 1998.
5. *Рыжова Н. А.* Экологическое образование в детском саду. М.: Карапуз, 2000.

Г. А. Быстров

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

К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ ТЕМАТИКИ КУРСОВЫХ РАБОТ ДЛЯ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

Стержневым звеном в подготовке студентов учреждений высшего образования музыкального профиля является анализ музыкального произведения, содержание, структура и методика которого обусловлены ролью и местом музыкального искусства в формировании идейно-нравственных убеждений. На основе знания специфических особенностей музыкального искусства и установления основных исходных позиций в методике обучения можно определить пути его воздействия на студентов в процессе занятий, что содействует совершенствованию обучения будущего работника в сфере культуры, а также помогает найти более верное решение вопросов управления учебно-воспитательным процессом.

Известно, что воспитательный эффект музыкальных занятий повышается, если процесс нравственного воспитания осуществляется целенаправленно, в логически обоснованной последовательности, когда выявляются воспитательные возможности учебного материала, а на занятиях создается атмосфера одухотворенного, эмоционально окрашенного творческого процесса. В то же время, как показывает практика, продуктивным фактором идейно-нравственного воздействия на личность студента является написание докладов и курсовых работ.

Отметим, что активное творческое развитие студентов, разностороннее воспитание каждого из них возможны при выполнении как социальных, так и педагогических требований к тематике курсовых работ. В частности, социальные требования – идейность, актуальность, художественная ценность – наполняют курсовую работу глубоким идейно-нравственным содержанием, а педагогические требования учитывают формы и методы, с помощью которых содержание курсовой работы становится достоянием и личным мотивом деятельности студентов.

Эффективность идейно-нравственного воспитания студентов в процессе музыкальных занятий во многом зависит от их восприятия эмоционального содержания музыкального искусства. Ознакомление с историей создания музыкальных произведений, их авторами и исполнителями формирует в сознании студентов конкретные и абстрактные образы, обогащая музыкальную культуру студентов, и создает предрасположенность к осознанному сопереживанию чувств, выраженных в музыке.

Учитывая значение всего вышеизложенного, нами был разработан тематический материал для написания курсовых работ по десяти темам с приложением списка рекомендованной литературы:

Тема 1. Нравственное и эстетическое в творчестве В. А. Моцарта.

Тема 2. Проблема формирования личности в творчестве Л. Бетховена.

Тема 3. Музыка Ф. Шопена как средство эстетического воспитания молодежи.

Тема 4. Воспитание патриотических чувств в процессе изучения произведений

М. И. Глинки.

Тема 5. Методы изучения проблемы «Человек и народ» в творчестве М. П. Мусоргского.

Тема 6. Картины природы в творчестве Н. А. Римского-Корсакова как средство эстетического воспитания.

Тема 7. Пути формирования духовного мира личности средствами музыки

П. И. Чайковского.

Тема 8. Революционная и созидательная позиция человека в творчестве Д. Д. Шостаковича как средство идейно-политического воспитания личности.

Тема 9. Эмоциональное воспитание молодежи средствами музыки С. С. Прокофьева.

Тема 10. Музыка А. И. Хачатуряна как средство нравственного воспитания.

По нашему мнению, предложенная тематика курсовых работ является оптимальной для поддержки идейно-нравственного содержания не только обучения студентов музыкального профиля, но и образования в сфере культуры и искусства в целом.

Список литературы

1. Вейс Д. Духовное и земное / Пер. с англ. Роман о жизни Моцарта и его времени // М.: Волга, 1970, № 10. С. 66-142.
2. Гольденвейзер А. О Моцарте и исполнении его фортепианных произведений // Пианисты рассказывают. М.: Музыка, 1979. С. 208-212.
3. Жданова Г. Струнные квартеты Моцарта // Муз. жизнь. 1981. № 12. С. 18-19.
4. Конен В. Театр и инструментальная музыка Моцарта // Этюды о зарубежной музыке. М., 1975. С. 154-170.
5. Чигирева Е. Об индивидуализации выразительных средств у Моцарта. // Сов. музыка. 1979. № 4. С. 88-94.
6. Кабалецкий Д. Бетховен // Беседы о музыке для юношества. М., 1981. С. 17-28.
7. Николаева Н. Девятая симфония Бетховена – пути в будущее // Сов. музыка. 1977. № 8. С. 116-119.
8. Штоф В. Величие и красота музыки Бетховена // Муз. жизнь. 1970. № 23. С. 4-5.
9. Зайцева Е. Музыка – поэзия: (О творчестве Ф. Шопена). // Семья и школа. 1981. № 9. С. 59.
10. Кремлев Ю. Означении Шопена для нашей современности // Избранные статьи. Л., 1967. С. 204-214.
11. Мильштейн Я. Баллады Шопена // Муз. жизнь. 1971. № 7. С. 15-16.
12. Оборин Л. О Шопене // Пианисты рассказывают. М., 1979. С. 150-158.
13. Цукерман В. Заметки о музыкальном языке Шопена // Музыкально-теоретические очерки и этюды. М., 1970. С. 138-310.
14. Кремлев Ю. Эстетика Глинки // Сов. музыка. 1979. № 6. С. 88-99.
15. Мартынов И. Гений русской музыки // Агитатор. 1979. № 10. С. 36-38.
16. Рахманова М. Художественный гений в России // Сов. музыка. 1979. № 6. С. 71-74.
17. Серов А. Воспоминания о М.И. Глинке // Избранные статьи. Т. 1. М.-Л., 1950. С. 126-163.
18. Хачатурян А. Великий творец великого народа // О музыке, музыкантах, о себе. Ереван, 1980. С. 125-127.
19. Зайцева Е. Русь моя, жизнь моя: (О творчестве Мусоргского) // Семья и школа. 1971. № 1. С. 51.
20. Келдыш Ю. Великий искатель правды // Очерки и исследования по истории русской музыки. М., 1978. С. 191-198.
21. Кремлев Ю. О музыкальном языке Мусоргского // Избранные статьи. Л., 1967. С. 99-105.
- Образцова И. К пониманию народного характера в творчестве Мусоргского // Сов. музыка. 1980. № 9. С. 95-101.
22. Рахманова М. Мусоргский и его время // Сов. музыка. 1980. № 9. С. 101-110; № 10. С. 109-115.
23. Кандинский А. Римский Корсаков // Музыка XX века. Очерки в двух частях. Ч. 1, кн. 2. М., 1976. С. 5-44.
24. Кардинская Г. Жаворонков пень, дрожащее над нивами : (природа в творчестве Н.А. Римского корсакова) // Муз. жизнь. 1971. № 12. С. 22-23.
25. Римский-Корсаков Н., Бельский В. Странная красота и причудливая симметрия: (Из переписки Римского-Корсакова с Бельским) // Сов. музыка. 1976. № 2. С. 95-115.
26. Слонимский С. Искусство живое, современное // Сов. музыка. 1969. № 3. С. 34-41.
27. Илешин Б. Русский в полнейшем смысле слова // Огонек. 1974. № 6. С. 19.
28. К изучению творчества и биографии П. И. Чайковского : (Статьи). Сов. музыка. 1980. № 7. С. 84-93.
29. Мазель Л. Основные черты мелодики Чайковского // О мелодии. М., 1952. С. 252-267.
30. Орлова Е. Петр Ильич Чайковский. М., Музыка, 1980.
31. Генина Л. Честь : (О творческом пути Д.Д. Шостаковича) // Сов. музыка. 1980. № 3. С. 22-24.
32. Демченко А. Настоящая музыка всегда революционна // Сов. музыка. 1981. № 10. С. 2-9.
33. Житомирский Д. Из размышлений о стиле Шостаковича // Сов. музыка. 1976. № 9. С. 55-62.
34. Хентова С. Шостакович : этика добра // Аврора. 1976. № 9. С. 49-51.
35. Шостакович Д. Дарить людям счастье, воспеть красоту жизни, звать на борьбу за лучшее... // Сов. музыка. 1979. № 11. С. 2-13.
36. Арановский М. Мир Прокофьева // Муз. жизнь. – 1967. № 21. С. 15-16.
37. Вишневецкая Е. Киномузыка С.С. Прокофьева военных лет // Из прошлого советской музыкальной культуры. М., 1975. С. 35-71.
38. Кабалецкий Д. Сергей Прокофьев // Ровесники. Вып. 1. М., 1981. С. 7-16.
39. Соколовский М. Прокофьев. Слушая время. М., 1964. С. 129-146

40. Арутюнов Д. О мелодиях А. Хачатуряна. // Теоретические проблемы музыки XX века. Вып. 2. М., 1978. С. 20-47.
41. Бочарна Н. А. Хачатурян : «Моя творческая судьба неотделима от истории моей страны» // Студ. меридиан. 1978. № 4. С. 12-13.
42. Волков К. Художник, верный себе : (О творчестве Хачатуряна) // Сов. музыка. 1980. № 10. С. 13-15.
43. Тигранов Г. Об идейно-художественных принципах А. И. Хачатуряна : (О народности и гражданском долге художника) // Музыка в социалистическом обществе. Вып. 2. Л., 1977. С. 96-113.
44. Хачатурян А. «Музыка – это дело сердца»: (интервью) // Сов. музыка, 1982. № 2. С. 123-124.

М. Ю. Васильева

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

Научный руководитель: С. Н. Жданова

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В наше время проблема формирования творческих способностей подростков в процессе изучения английского языка становится особенно актуальной. В современных условиях педагогического процесса общеобразовательной школы это важная научная проблема, имеющая историческое, этнокультурное и социально-педагогическое значение.

Развитие творческих способностей младших школьников невозможно без обобщения опыта использования уроков английского языка в системе образования и воспитания. Изучение английского языка, историю его развития, популярную культуру и повседневную жизнь следует рассматривать не только как деятельность младших школьников, направленную на изучение английского языка, но и как одно из условий, гарантирующих обучение иностранному языку и развитие творческих способностей младших школьников на конкретном жизненном материале.

Актуальность развития творческих способностей младших школьников можно объяснить рядом обстоятельств. Таким образом, основное направление модернизации общеобразовательных и профессиональных школ на текущем этапе развития предусматривает, прежде всего, повышение качества усвоения общих и профессиональных знаний, практической и творческой подготовки выпускников школ.

Благодаря технологическим разработкам люди могут легко общаться с каждым народом по всему миру, получать знания о событиях в мире, а также гораздо больше, чем когда-либо, раскрывать иностранные языки через телевидение, игры, социальные сети и т. д. Это делает преподавание и изучение иностранного языка для нас неизбежным. Английский язык был бесспорно принят как лингва франка, а также, стал одним из символов нашего времени, таких как глобализация, экономическая интеграция, сетевые технологии и интернет.

Есть много причин, чтобы начать с преподавания английского языка в раннем возрасте. Как следует из концепции обучения английскому языку для младших школьников, возраст играет решающую роль в том, чему мы учим и как мы учим этому, поскольку класс младших школьников отличается от класса взрослых и/или подростков с точки зрения потребностей учащихся в изучении языка, подчеркнутых языковых компетенций и рассматриваемых когнитивных навыков.

Важнейшими личностными характеристиками младшего школьника являются: повышенная восприимчивость, внимательность и подчинение авторитету учителя. В поведении обучающихся прослеживается послушание, конформизм и подражательность. Так же у младших школьников преобладает наглядно-образный тип мышления, они обращают внимание на более яркое представление учебного материала, поэтому при обучении младших школьников необходимо учитывать эти психические особенности.

Специалисты имеют в виду и ожидают, что получение нескольких дополнительных лет для изучения английского языка как наиболее важного международного языка приведет учащихся к более высокому уровню компетентности в его использовании. Исследователи языка и педагоги отмечают, что чем младше ребенок, тем меньше у него трудностей с овладением вторым языком из-за большей пластичности его нейронных цепей. Предполагается также, что раннее изучение второго языка проложит путь к более глубокому межкультурному пониманию и облегчит последующее изучение третьего или четвертого языка. Исследования показали, что изучение английского языка в раннем возрасте помогает учащимся лучше понимать свой родной язык, одновременно позволяя им приобрести замечательные навыки владения своим вторым языком. Внедрение преподавания английского языка в детском саду также может стать полезным средством для понимания подрастающим поколением более глубоких знаний о религиях и культурах мира.

Иностранный язык как общеобразовательный предмет может и должен способствовать развитию творческих способностей учащихся. Обладая огромным образовательным,

воспитательным и творческим потенциалом развития учащихся, иностранный язык может реализовать его только в рамках реализации практической цели обучения, то есть только если ученик находится в процессе иноязычного общения и познавательной деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), расширит общеобразовательный кругозор, разовьет мышление, память, чувства и эмоции; будут ли в процессе общения на иностранном языке формироваться социальные и ценные качества личности: мировоззрение, моральные ценности и убеждения, черты характера.

Во-первых, иностранный язык как учебный предмет - это дополнительное «окно» в мир, это средство воссоздания знаний в различных сферах жизни, науки, искусства, имеет важное значение для общего образования, это средство, помогающее осуществлять деятельность в различных сферах работы и общественной жизни. Во время изучения иностранных языков младшие школьники углубляют и развивают множество знаний и идей, полученных по другим академическим предметам: гуманитарным наукам, литературе, музыке, истории, географии, изобразительному искусству и т.д.

Формирование творческих способностей у младших школьников опирается на развитие творческого мышления и особенно таких компонентов, как:

- аналитические компоненты – соответственно концептуальное и логическое мышление, логика, мобильность, избирательность, ассоциативность, интеллект, способность дифференцировать;

- эмоциональные компоненты (сенсорно-образное мышление): яркость образов, эмоциональная оценка событий, фактов, явлений и т. д.;

- креативные составляющие (визуальное и эффективное мышление): поиск рациональных решений, нестандартность (проявление индивидуальности, оригинальности, преодоление стереотипов), умение предвидеть результат, желание синтезировать лучшие знания и навыки своей деятельности, выбор наиболее приемлемого решения среди возможных вариантов и умение обосновать правильность выбора [2, с. 1–103].

Креативность – это естественная способность, которая присуща каждому младшему школьнику. К сожалению, традиционные классы не всегда ценят творчество, а иногда даже сдерживают его. Наша роль как учителей заключается в том, чтобы развивать творческие способности при каждой возможности.

Нетрадиционные формы урока позволяют обширнее внедрять элементы занимательности, что увеличивает интерес к дисциплине. Сама организация нетрадиционной формы урока подводит обучающихся к необходимости творческой оценки изучаемых явлений, особенно результатов деятельности человека, т.е. нетрадиционные формы урока способствуют выработке определенного позитивного отношения к учебе. В процессе проведения нетрадиционных форм урока складываются благоприятные условия для развития умений и способностей быстрого мышления, к изложениям кратких, но точных выводов.

Интерес к работе вызывается и необычной формой проведения урока, чем снимается традиционность урока, оживляется мысль. Нетрадиционные формы урока можно рассматривать как одну из форм активного обучения. Это попытка повышения эффективности обучения возможности свести воедино и осуществить на практике все принципы обучения с использованием различных средств и методов обучения.

Нетрадиционные формы урока – это возможность развивать свои творческие способности и личностные качества, оценить роль знаний и увидеть их применение на практике.

Нетрадиционные формы урока: ролевые игры; урок-спектакль; исполнение сказочного сюжета; урок фантазирования; урок-игра; деловая игра; урок взаимообучения; урок-путешествие; круглый стол или конференция; урок-состязание; пресс-конференция; урок открытых мыслей; урок-соревнование; урок-диалог; урок-КВН; мозговая атака; урок-викторина; урок-брифинг; актуальное интервью; урок-турнир; ролевая деловая игра; урок-эврика; урок-лекция; урок-конкурс; урок творчества.

На этих уроках вы можете решить ряд задач методологического, педагогического и психологического характера, которые можно резюмировать следующим образом: осуществляется

контроль знаний, навыков и умений младших школьников по конкретному предмету; обеспечивает деловую и рабочую атмосферу, серьезное отношение учеников к уроку.

Методически высокоэффективным, реализующим нетрадиционные формы обучения, развития и воспитания младших школьников, является практический урок, каникулярный урок, видеоурок, экскурсионный урок, урок-собеседование и другие формы, конечно. Можно сказать, что нетрадиционный урок – это органичное сочетание обучения, развития и воспитания. Дети любят нетрадиционные уроки, потому что они креативны и необычны, а главное, эффективны. Но не стоит слишком часто давать нетрадиционные уроки, так как они станут традиционными и уровень эффективности снизится [1].

Стимулируя творческие стратегии в классе, можно обеспечить, чтобы изучение английского языка имело цель в каждой деятельности. Можно расширить свои знания благодаря вкладу студентов и узнал, что эти мероприятия помогли участникам расширить свои творческие способности. Следовательно, эти техники, несомненно, могут быть повторены в любой группе младших школьников, с которыми столкнется учитель.

С использованием творческого подхода в обучении английскому языку появилось много интересных и доступных видов деятельности, и можно наблюдать, как ученики осваивают новые методы обучения, чтобы больше рассказать о себе. Участники сначала неохотно принимали участие, но позже положительно отреагировали на эти методы. Занятия и вклад обучающихся обеспечили яркий и творческий опыт. Они также были проблемой, ставя младших школьников перед необходимостью следовать правилам английского языка.

При осуществлении этого педагогического вмешательства школьники следовали систематическому процессу от деятельности к деятельности, что позволяло добиться ясности и лучшей организации. Начав с простого творческого упражнения, такого как цепная игра, участники в конечном итоге произносили свою собственную речь и создавали свои собственные действия, основанные на ранее данной теории. Обучение систематически предоставляет участникам лучшие инструменты для их конечных продуктов. Учителя английского языка могут использовать свой творческий потенциал, чтобы сделать занятия гораздо более оригинальными и выйти за рамки формальных основ преподавания. По этой причине учителям необходимо расширить свой кругозор в контексте обучения английскому как иностранному, чтобы увидеть, что, вероятно, будет эффективным для будущих поколений.

Список литературы

1. *Абрамова А. В., Щербак О. В., Купряшкина М. В.* Роль преподавателя английского языка для формирования мотивации у студентов неязыковых специальностей при изучении английского языка // *Инновационная наука*. 2017. №4-2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-prepodavatelya-angliyskogo-yazyka-dlya-formirovaniya-motivatsii-u-studentov-neyazykovyh-spetsialnostey-pri-izuchenii-angliyskogo> (дата обращения 12.11.2020).

2. *Абушаева З. Т.* Развитие креативности младших школьников в условиях инновационного обучения // *Сибирский педагогический журнал*. 2017. № 6. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kreativnosti-mladshih-shkolnikov-v-usloviyah-innovatsionnogo-obucheniya> (дата обращения 12.11.2020).

3. *Куриленко И. В.* Диагностика креативности в современном образовании // *Теория и практика общественного развития*. 2017. № 15. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-kreativnosti-v-sovremennom-obrazovanii> (дата обращения 12.11.2020).

4. *Осипенко С. П.* К вопросу о соотношении креативности, тревожности и умственных способностей младших школьников // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2019. №12-1. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sootnoshenii-kreativnosti-trevozhnosti-i-umstvennyh-sposobnostey-mladshih-shkolnikov>

5. *Прокофьева О. Г.* К вопросу о способах развития креативного мышления на занятиях по английскому языку // *Вестник Университета имени О. Е. Кутафина*. 2018. № 11(51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sposobah-razvitiya-kreativnogo-myshleniya-na-zanyatiyah-po-angliyskomu-yazyku>

6. *Avila H. A.* Creativity in the English class: Activities to promote EFL learning // *How*. 2015. Т. 22. №. 2. С. 91–103.

Н. В. Галак

Луганский государственный педагогический университет, Луганская Народная Республика, г. Луганск

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ КУРАТОРА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ

Одним из определяющих факторов успешного усвоения учебной программы студентами высших учебных заведений является адаптация студента-первокурсника. Работа куратора академической группы позволяет конкретизировать на уровне студенческой группы, а также относительно каждого студента, реализацию приоритетной задачи современного воспитания в высшем учебном заведении – создание оптимальных условий для личностного и профессионального саморазвития каждого студента, становление его как личности и как специалиста.

В период адаптации студентов к вузовской жизни могут возникать в той или иной степени, трудности и обусловленные ими стрессы. Участие куратора в процессе адаптации позволяет решать множество педагогических, организационных, методических и других проблем. Среди них значительное место занимает решение психологических проблем, как отдельных студентов, так и студенческих групп.

Деятельность куратора в группе обусловлена его личностными психологическими характеристиками. Среди черт, имеющих значение для успешной деятельности преподавателя-куратора, прежде всего, необходимо отметить достаточно высокий уровень общей, а также психологической и педагогической культуры. Стоит также отметить, что человек не сможет эффективно работать куратором, если он не будет иметь коммуникативных способностей и навыков эффективного общения. Повредить успешной работе может также отсутствие симпатии, то есть способности проникнуть, ощутить психологическое состояние студентов, уметь его замечать (анализировать) по внешним проявлениям. Учитывая это уместно осуществлять необходимый отбор, исходя из определенной психологической модели куратора, выясняя, кому стоит или не стоит предлагать этот вид педагогической деятельности. Для решения проблемы такого отбора можно обратиться к специалистам-психологам.

Каждый куратор – неповторимая личность и поэтому, конечно, каждый ищет и находит свой собственный стиль работы. Этот стиль определяется возрастом (преподаватель начинающий работать и общаться со студентами иначе, чем преподаватель, имеющий большой стаж работы). Куратор-женщина, скорее всего, будет тяготеть к опеке, большое значение уделять эмоциональной насыщенности отношений куратора – группы и студентов между собой, в то время как мужчина будет чаще обращать внимание на внешние, более формальные показатели деятельности отдельных студентов и группы в целом.

На стиль работы куратора в значительной степени влияют его темперамент, характер, уровень эмоциональности и способность управлять эмоциями. Различными будут стиль и эффективность работы куратора в зависимости от его самооценки, уровня общей и психологической культуры, коммуникативной компетенции.

Все вышеупомянутые и многие другие параметры – социальные, психологические, мировоззренческие – обуславливают определенную модель его деятельности, его социальную роль в студенческом коллективе. Обобщая материал немногочисленных работ, где рассматриваются психологические измерения работы кураторов по социально-психологическим ролям, которые обычно интуитивно, выбирают кураторы по отношению к студенческой группе, можно выделить определенные стереотипные формы поведения (социальные роли), их своеобразие, сильные и слабые проявления этих ролей.

Есть кураторы, которые видят свою основную задачу в своевременном и как можно более полном информировании студентов по различным аспектам жизни – «информаторы». Они не считают нужным углубляться в жизни группы или отдельных студентов, их позиция: «Студенты – это взрослые, ответственные люди и сами должны решать свои проблемы». В такой роли куратор дает студентам максимальную свободу, формирует ответственность, что, конечно, можно оценить

как положительное в его деятельности. Отрицательное заключается в отсутствии целенаправленной работы на формирование положительного психологического климата в группе, отсутствие эмоциональных контактов со студентами.

Очень распространенной является такая модель деятельности куратора, где, наоборот, основное внимание сосредотачивается на формировании системы неформальных отношений путем организации различных внеучебных мероприятий. Он предлагает и организует вечера отдыха, туристические путешествия, посещение концертов, спектаклей, музеев и тому подобное. Назовем эту роль «куратор-организатор». Куратор-организатор считает своим долгом формирования актива группы и руководство им, он участвует в решении межличностных конфликтов. Куратор-организатор – это одна из достаточно оптимальных моделей деятельности куратора. Но такой вид деятельности куратора может привести к преувеличению внимания к неформальным отношениям и уменьшению внимания к посещению студентами занятий, выполнение ими учебных программ, их успеваемости в учебе [1, с. 12].

Среди кураторов, чаще женщин, есть те, которые интересуются практической психологией, имеют определенный уровень психологических знаний. Работая с группой, они частично осуществляют психопрофилактическую и психокоррекционную работу. Такой куратор принимает близко к сердцу личностные проблемы студентов, побуждает их к откровенным рассказам о внутренних и межличностных проблемах, пытается психологически поддержать студентов, помогает советом, а также много времени и сил отдает решению всевозможных студенческих проблем. Положительное в такой модели работы куратора – создание у студентов психологического комфорта и чувства защищенности. Такая модель особенно плодотворна в период адаптации студентов-первокурсников. Возможные негативные последствия – поддержка инфантилизма, пассивности, в результате чего студенты не получают опыта самостоятельного решения собственных проблем и в некоторых формируется стремление перекладывать их на других лиц.

Еще одна модель поведения куратора – когда он в отношении студентов воспроизводит модель поведения отца или строгой матери. Он указывает, контролирует, наказывает. Такой куратор последовательно, властно и жестко требует полного соблюдения его требований и решений. Его директивная, контролирующая функция может распространяться не только на обучение, но и на личные и даже семейные проблемы студентов. Такая модель деятельности куратора, особенно на первом курсе, частично заменяет и компенсирует отсутствие родительского контроля и бывает уместной в отношении студентов, особенности характера и поведения которых требуют контроля, жесткости, требовательности. Но, безусловно, такой куратор блокирует проявление инициативы, мешает принятию самостоятельных решений и поведения, препятствует формированию демократизма и самостоятельности, провоцирует или даже усиливает инфантилизм [3, с. 31].

Очень часто кураторами становятся (или их назначают) молодые преподаватели, то есть, молодые люди – вчерашние студенты. Они активно и заинтересованно участвуют во всех делах, событиях и взаимоотношениях в группе. Студенты воспринимают его как «своего», в их общении иногда отсутствуют барьеры. Такой куратор часто пользуется уважением и любовью группы, она часто признает его как неформального лидера. Недостаток такой модели деятельности куратора – отсутствие дистанции, такой куратор не всегда способен на необходимую требовательность, не всегда готов к принятию необходимых, но непопулярных решений.

Некоторые кураторы, что не хотят или просто не имеют призвания к воспитательной работе со студентами, являются кураторами скорее формально. Такой куратор позиционирует себя скорее как представитель администрации вуза. Видит свою задачу в информировании администрации по поводу пропусков студентами занятий, ведет учет посещаемости и выполнения учебных задач, транслирует студентам требования заведующих отделением и администрации учебного заведения. Так же, как и первый из рассмотренных типов (куратор-информатор), практически не вмешивается в жизнь группы и мало интересуется им. Сильная сторона такой модели деятельности куратора – хорошее взаимодействие с администрацией, четкость и порядок в ведении документации, хорошее исполнение запланированного. Слабость такой модели – отсутствие усилий по созданию положительного психологического климата, дистанцирование, отстраненность от жизни студенческой группы, мешает оказывать поддержку и помощь студентам группы, которые

находятся в сложной жизненной или психологической ситуации. Его работа не способствует профилактике, диагностике и решению конфликтов, формированию оптимальной системы неформальных отношений [2, с. 6].

Конечно, в данном перечне приведены только некоторые, наиболее распространенные, модели деятельности куратора. Кроме того, они представлены здесь несколько схематично, как говорится, «в чистом виде», тогда как в реальной деятельности куратора сочетаются особенности двух или нескольких указанных моделей.

Стоит отметить, что ни одна из этих моделей не является «образцовой» или «эталонной». В реальной работе куратора в зависимости от конкретных обстоятельств, от особенностей конкретной студенческой группы возможны проявления многих, или даже в некоторой степени всех моделей. Кроме того, выбор наиболее подходящей, «своей» модели деятельности зависит от особенностей психологического склада, жизненного и педагогического опыта человека, работающего куратором.

Таким образом, можно сказать, что одним из главных направлений в работе куратора является реализация индивидуального подхода по отношению к студентам на основе психологических исследований и наблюдений [4, с. 125]. Многое здесь зависит от личных способностей преподавателя, его педагогического интуиции. Но, даже обладая преподавательским талантом, нужно обязательно учиться педагогическому общению. Это позволит преподавателю рефлексировать, а значит – анализировать свои действия, понимать студентов, устанавливать с ними контакт, адекватно реагировать на их действия.

Хорошо известно, что отношение к преподавателю студент переносит на предмет, который изучает. При этом репутация преподавателя сложившегося растет крайне медленно, годами, хотя потерять его можно за один семестр. Вот почему крайне важна для преподавателя его педагогическая культура, конструктивные, организаторские и коммуникативные умения.

Список литературы

1. *Воробьев М. К.* В помощь куратору студенческой группы. Минск: МРТИ, 1979. 156 с.
2. *Ключникова Д. В.* Значение куратора учебной группы в процессе адаптации первокурсника. Воронеж: ВГУИТ, 2014. 123 с.
3. *Рогозина Т. И.* Психологический аспект работы кураторов со студенческой группой. Омск: ОГИ, 2006. 88 с.
4. *Рогозина Т. И.* Актуальные проблемы кураторской службы в психологической работе со студенческой группой. Омск: ОГИ, 2007. 138 с.

Е. В. Гапанович-Кайдалова

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В рамках гуманистического подхода направленность личности понимается как непреодолимое стремление человека к самоактуализации (Д. Дьюи, А. Маслоу, К. Роджерс). Исходя из этого, профессиональная направленность личности выступает в качестве одной из ее основных характеристик, которая во многом определяет успешность профессиональной деятельности, ориентирует специалиста на непрерывное саморазвитие, как в профессиональном, так и в личностном плане.

Различные аспекты профессиональной направленности личности педагогов рассматривали в своих исследованиях Н. Ф. Гоноболин, Т. В. Ермолаева, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. У. Кулов, В. А. Крутецкий, Л. И. Кунц, А. М. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Слостенин, И. В. Фастовец и др.

А. К. Маркова определяет профессиональную направленность как интегративную характеристику мотивации профессиональной деятельности, определяемую всеми побуждениями в мотивационной сфере и выражающуюся в интересах, отношениях, целенаправленных усилиях и т.д. [3].

Разделяя взгляд Л. И. Божович на направленность личности как систему устойчиво доминирующих мотивов, применительно к профессиональной деятельности педагога И. В. Фастовец выделяет в качестве основных мотивов ориентацию на содержание учебного предмета, общение и совершенствование. Наличие данных профессиональных мотивов и рефлексии учителя на мотивацию процесса и результаты своей работы позволяет определить типы профессионально-педагогической направленности: деловой, гуманистической и личностной [5].

Э. Ф. Зеер также рассматривает профессиональную направленность как систему доминирующих потребностей и мотивов. По мнению исследователя, она включает следующие компоненты: мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы); ценностные ориентации (смысл труда, заработная плата, благосостояние, квалификация, карьера, социальное положение и др.); профессиональная позиция (отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию); социально-профессиональный статус [1].

Согласно Л. М. Митиной [4], направленность можно рассматривать в дwoико:

- 1) как профессионально значимое качество, занимающее центральное место в структуре личности и обуславливающее ее индивидуальное и типическое своеобразие (в узком смысле);
- 2) как интегральную характеристику личности, систему эмоционально-ценностных отношений, задающую иерархическую структуру доминирующих мотивов личности, побуждающих личность к ее утверждению в деятельности и общении (в широком смысле).

В исследованиях Л. М. Митиной иерархическая структура педагогической направленности педагога представлена тремя видами направленности:

- 1) на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;
- 2) на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;
- 3) на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета) [4, с. 34].

Н. В. Кузьмина считает, что личностная направленность влияет на самореализацию в профессиональной деятельности. Помимо интересов, склонностей, убеждений, идеалов, в которых выражается мировоззрение человека, профессиональная направленность педагога включает, по мнению Н. В. Кузьминой, интерес к своей профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей, интерес к творчеству и к учащимся. Она выделяет три вида педагогической направленности: истинно педагогическую, формально педагогическую и ложно педагогическую [2].

Самореализация и успешность профессиональной деятельности предполагает наличие у

специалиста истинно педагогической направленности. У педагога присутствует устойчивая мотивация на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, стремление переструктурировать свой предмет таким образом, чтобы у ученика сформировалась исходная потребность в знании, носителем которого является педагог. Истинно педагогическая направленность характеризуется преобладанием интереса к содержанию профессиональной деятельности. Педагог испытывает устойчивую потребность заниматься данным видом деятельности, профессиональным саморазвитием и самосовершенствованием.

На основе анализа существующих подходов мы пришли к выводу, что профессиональная направленность представляет собой устойчивую систему мотивов педагогической деятельности, определяющих отношение специалиста к содержанию своей деятельности, к обучающимся, в себе как профессионалу, стремление к самореализации и самосовершенствованию в данном виде деятельности.

Исследователи отмечают, что профессиональная направленность является важным элементом системы переподготовки кадров (Е. Г. Денисова, А. А. Пирумян, Ю. М. Смирнова, Е. Н. Титова, Е. С. Шилова и др.). В профессиональной направленности объединяются представления обучающегося о будущей профессии, мотивы ее выбора, цели освоения образовательной программы специальности переподготовки и этапы становления профессионала. В связи с этим представляется актуальным изучение профессиональной направленности слушателей ИПК и П.

Целью нашего исследования оценка профессиональной направленности личности слушателей ИПК и П.

В качестве респондентов выступили слушатели психолого-педагогических специальностей УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». Исследование проводилось в конце обучения, перед итоговой аттестацией.

Методы исследования: тестирование, беседа. Была использована методика Е. И. Рогова «Оценка профессиональной направленности личности учителя». Кроме того, с респондентами была проведена групповая беседа с целью уточнения и обсуждения полученных результатов тестирования.

Ответы по шкале «Мотивация одобрения» у всех испытуемых не превышают пределы нормы. Это позволяет считать, что слушатели не стремились исказить результаты, и дает основание для дальнейшей интерпретации полученных данных.

Анализ результатов показал, что у респондентов в достаточной мере развиты все виды профессиональной направленности личности. Необходимо отметить, что разница между показателями по сумме баллов получилась минимальной. При этом, на первом месте оказался показатель «Интеллигентность». Он соответствует типу «Интеллигент», который характеризуется высоким интеллектом, общей культурой и высокой нравственностью, отличается принципиальностью, соблюдением моральных норм, реализует себя посредством высокоинтеллектуальной просветительской деятельности.

Второе место занял показатель «Организованность». Для типа «Организатор» свойственно проявление требовательности, организованности, сильная воля, энергичность, лидерские качества, умение осуществлять деловое сотрудничество, заинтересовывать коллектив, устанавливать дисциплину.

Третье место получил показатель «Общительность». Ему соответствует тип «Коммуникатор», для которого характерно наличие таких качеств, как общительность, доброта, внешняя привлекательность, высокая нравственность, эмоциональность и пластичность поведения, экстравертированность, низкая конфликтность, доброжелательность, способность к эмпатии, любовь к детям.

Четвертое место занял показатель «Направленность на предмет». Для «Предметника» характерны наблюдательность, профессиональная компетентность, стремление к творчеству, рациональность.

По результатам диагностики, у всех слушателей нормально развита направленность на предмет. Интеллигентность находится в пределах нормы у 78 % респондентов, ярко выражена – у 22 %. Общительность в достаточной степени развита у 89 % слушателей, тогда как у 11 %

испытуемых она ниже нормы. Организованность ярко выражена у 11 % слушателей, у 78 % находится в пределах нормы, а у остальных 11 % респондентов недостаточно развита.

Из беседы со слушателями выяснилось, что низкие баллы по общительности и организованности скорее связаны с повышенной требовательностью к себе респондентов, желанием в большей степени развить у себя коммуникативные и организаторские способности, необходимые в будущей профессиональной деятельности.

Анализ результатов показал, что у слушателей одновременно выражены несколько факторов, что свидетельствует о полинаправленности личности.

Таким образом, исследование показало, что в конце переподготовки у слушателей ИПК и П в достаточной мере развиты все виды профессиональной направленности личности, обучающиеся ориентированы применять полученные знания и умения на практике, стремятся реализоваться в профессии, саморазвитию и самосовершенствованию как в профессиональном, так и личностном плане.

Список литературы

1. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования: учебное пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.
2. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 117 с.
3. *Маркова А. К.* Психология профессионализма [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.p-lib.ru/pedagogika/markova-psihologiya-professionalizma/index.html> (дата доступа: 19.11.2020).
4. *Митина Л. М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
5. *Фастовец И. В.* Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя: автореферат дис. ... канд. психологических наук: 19.00.07. НИИ общей и пед. психологии. Москва, 1991. 20 с.

В. А. Герба

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников. Определение дано статьей 16 закона «Об образовании в Российской Федерации»

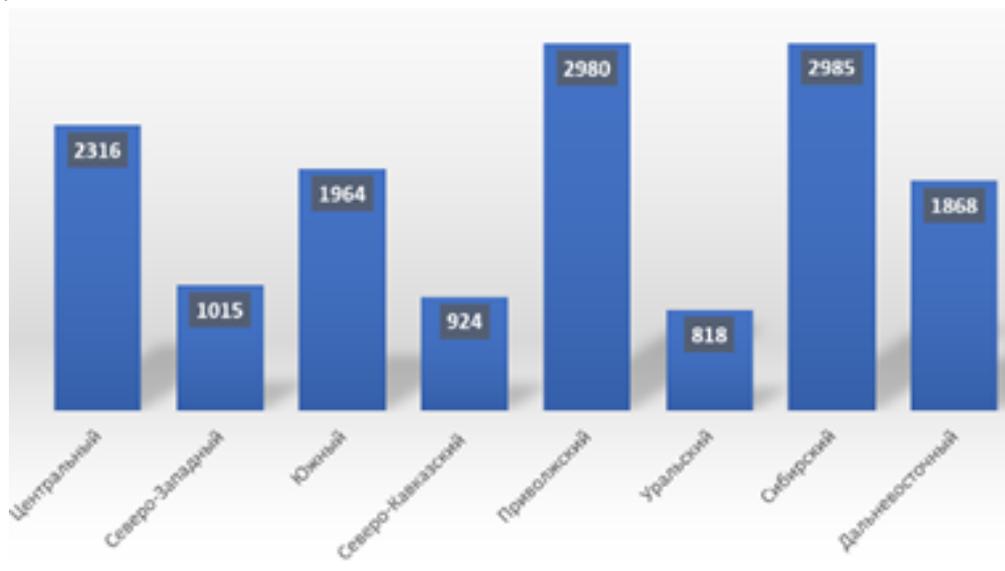
Юридически дистанционное обучение не является отдельной формой получения образования. Основные элементы представлены на рисунке.



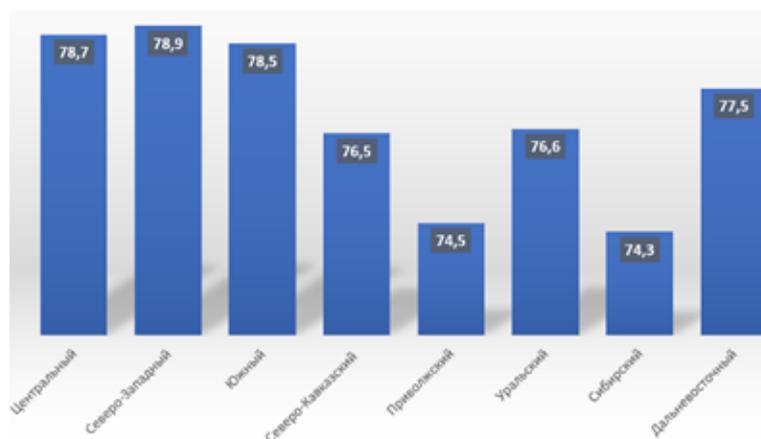
Распространенными формами организации дистанционного образования являются видеоконференции, аудиоконференции, онлайн вебинары, занятия на интерактивной платформе и прочие. В формате дистанционного обучения в основном комбинируются средства взаимодействия с обучающимися, что повышает эффективность процесса обучения.

В 2020 г. в период пандемии система образования перетерпела экстренный перевод учебного процесса в дистанционную форму с применением технологий электронного обучения. Большинство общеобразовательных учреждений стали обязаны работать в дистанционном режиме с использованием цифровых технологий.

По статистическим данным было выявлено в 2020 г., что не все регионы РФ готовы к переходу к данному формату обучения в связи с техническим обеспечением регионов. Количество образовательных учреждений в которых низкая скорость подключения или подключение отсутствуют.



Проблемой дистанционного обучения также выступила проблема доступа домашних хозяйств (семей обучающихся) к сети Интернет по регионам. Выявлено, что не 100 процентов населения имеет доступ к обучению.



Несмотря на технические трудности внедрения дистанционного обучения результаты опроса 1500 респондентов из 104 населенных пунктов РФ показали, что 43 процента респондентов считают, что педагоги справились с процессом дистанционного образованием, 36 процентов негативно оценивают работу педагогов, остальные затруднились ответить. Основными проблемами респонденты определили низкое качество объяснения материала, отсутствие общения в группах, неотработанная система преподавания, технические проблемы, отсутствие контроля обучения со стороны учителя, дополнительная нагрузка на родителей и прочие.

Дальнейшее использование дистанционного обучения по мнению 73 процентов респондентов скажется отрицательно на процесс обучения, 9 процентов, считают, что качество обучения не зависит от формы обучения. И только 10 процентов предположили, что будет повышение уровня образования.

Таким образом, переход на дистанционное образование в период пандемии стал стимулом для цифровизации и активного внедрения IT технологий в процесс образования всех уровней. При этом возникли проблемы решение которых требуют серьезных вложений. Основной из основных проблем является отсутствие единого ресурса (платформы) для дистанционного образования, а также единых требований и возможностей для педагогов. Следующей проблемой является изоляция обучающегося и снижение уровня вовлеченности в процесс обучения, происходит развитие когнитивных качеств. Проблема дистанционного обучения также сталкивается с требованием технического оснащения, как педагогов, так и обучающихся.

Таким образом, переход на дистанционное обучение в период пандемии имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Внедрение дистанционного обучение дает возможности непрерывного образования в случае пандемии. Комплексное решение проблем позволит повысить качество образования в данном формате и улучшит мнение обучающихся.

Список литературы

1. Названы основные проблемы дистанционного обучения в России. [Электронный ресурс]. URL: <https://regnum.ru/news/society/3086318.html>
2. Чем отличается онлайн-обучение от дистанционного обучения/ Финансовая Академия Актив. [Электронный ресурс]. URL: <https://finacademy.net/materials/article/chem-otlichaetsya-onlajn-obuchenie-ot-distantionnogo-obucheniya>
3. Дистанционное обучение: что это и как устроена учеба удаленно. [Электронный ресурс]. URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/chto-takoe-distancionnaya-shkola>

В. В. Гимбут

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДИ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ В РЕГИОНЕ МОЗЫРСКО-ПРИПЯТСКОГО ПОЛЕСЬЯ

С самого начала в деле организации образования на местах среди национальных меньшинств был использован имеющийся опыт ряда губерний РСФСР. Уездные и волостные отделы народного образования БССР начали свою деятельность с учета школ и учащихся, обеспеченности школ учителями и т.д. Эта перепись (декабрь 1917 – январь 1918 г.) проводилась при содействии местных органов власти. Н. В. Каменская отмечает, что итоговые результаты этой переписи в архивных документах обнаружить не удалось [1, с. 77].

По данным Минского губернского отдела народного образования, в 1919 г. количество учащихся в Мозырском уезде, если сравнивать с другими уездами Белоруссии, было самым низким – 46149 человек. Для сравнения: в Минском уезде – 66532 чел., в Бобруйском – 64382 чел. По посещаемости школ учащимися Мозырский уезд занимал последнее место в республике [2, с. 280]. Это объяснялось тем, что здесь дольше, чем в других районах продолжались боевые действия.

В начале марта 1920 г. польские войска развернули наступательную операцию и на территории Восточного Полесья. Только к августу 1920 г. войска Западного фронта смогли освободить всю Беларусь [3, с. 47].

Однако жителей восточно-полесского региона ждало еще одно испытание. В этом же году, в ноябре, с сопредельной польской территории началось наступление войск генерала С. Булак-Балаховича [4, с. 133–134].

Путь формирования С. Булак-Балаховича по Восточному Полесью был отмечен сильными разрушениями, разбоем, массовыми убийствами мирных граждан. Наиболее сильно пострадал город Мозырь, который, как отмечалось в документах, «подвергся небывалому разгрому» [5, с. 556].

Акты, составленные школьными советами, воссоздают удручающую картину: «Пронесшаяся разрушительным ураганом шляхетского нашествия волна на нашем уезде оставила глубокие разрушительные следы в жизни школы: сожжены школьные здания, разграблены библиотеки, разграблены кабинеты учебных пособий, уничтожена школьная мебель и т.п.» [6, л. 2-3].

Естественно, что в таких условиях школа нормально функционировать не могла. К этому добавлялись эпидемии кори и тифа, из-за которых половина детей школьного возраста была больна [7, с. 175].

Волостные революционные комитеты немедленно приступили к организации в волостях отделов народного образования. Им предстояло установить масштаб разрушений, выяснить, какой нужен ремонт, и составить смету расходов, а также выяснить какое необходимо число учителей [6, л. 37].

Из-за отсутствия средств отделы народного образования не могли сами приступить к ремонту школ. Волостные исполнительные комитеты для ремонта школьных зданий привлекли к помощи сельские советы. До приведения в порядок школьных помещений сельские советы выделяли частные дома под школы [8, л. 4].

Архивные материалы дают представление о том, что собой представляла система народного образования в начале 1920/22 учебном года. Так, к 11 ноября 1921 г. в Мозырском уезде насчитывалось 282 учебных заведения (447 школьных комплектов), в их числе: 274 начальные школы, 5 полных семилетних школ, 1 школа 2-ой ступени с двумя старшими годами обучения (девятилетка) и 2 педагогических техникума. В начале текущего учебного г. в уезде было открыто 6 польских школ. Кроме этого было 2 еврейские школы. Собственные здания имелись у 61 школы, в наемных зданиях находилась 221 школа. Учителей в уезде было 442, не хватало 59 человек. Из-за этого занятия во многих школах не были начаты своевременно, а в некоторых и вообще не начались [7, с. 176]. Вся работа в 1921 г. велась лишь в одном направлении – равномерное распределение

культурно-просветительских сил.

В конце сентября 1921 г. начала работу польская секция. Условия работы были тяжелыми. Так, в одном из отчетов польской секции за то время отмечалось: «Несмотря на всю важность распространения знаний среди детей польской национальности в городе Мозыре не удалось до настоящего времени открыть ни одной польской школы. Причина – отсутствие школьных помещений. В уезде имеется 9 функционирующих польских школ: в деревне Кустовница 2 школы, в деревне Пеньки 1 школа, в Тваричевке той же волости 1 школа, в деревнях Буйновичи, Логвище по 1 школе, 1 школа имеется в самих Житковичах, и еще две школы в деревнях Зеленый Хутор и Казимировка. Все школы, кроме одной в деревне Кустовница, находятся в наемных крестьянских помещениях. Во всех вышеперечисленных школах проводятся занятия. Кроме этих школ польские школы существуют в следующих деревнях: Марьяновка, Долгово, Старино, Косейновка, Дрозды, Козенки. Однако занятия в этих школах не проводятся из-за отсутствия учителей. По этой причине школы были закрыты. Всего же не хватает 8 школьных работников. Детский польский дом в городе Мозыре не был открыт из-за отсутствия денежных поступлений» [9, л. 61 (об.)].

На совещании польских руководителей уездных отделов народного образования, проходившем в Минске 27 мая 1921 г., Л. Гутковский говорил о ситуации в деле организации образования среди поляков. Он отметил, что «...по Мозырскому уезду зарегистрировано 18 польских школ. Из них действует только 7, остальные не работают, потому что нет учителей. В школах учатся 220 детей. При школах организованы пункты по ликвидации безграмотности среди польского населения» [10, л. 2].

Осенью 1921 г. начала работу еврейская секция. Ей предстояло реорганизовать все сохранившиеся и функционировавшие учебные заведения. Из волостей отделов народного образования поступали сводки о состоянии дел в области народного образования. Так, например, из Турова пришла сводка о том, что в местечке есть 2 еврейские школы с преподаванием на еврейском языке. В составе первой 6 комплектов с 80 учащимися, в составе второй 4 комплекта с 56 учащимися [11, л. 28].

Еврейской общине местечек после военных лишений предстояло еще одно испытание. Весной 1922 г. в Мозыре и Мозырском уезде, как и во всей Беларуси, под лозунгом борьбы с сионизмом и клерикализмом развернулась компания по борьбе с хедерами. Решение об этом было принято на одном из заседаний коллегии Мозырского уездного отдела народного образования 18 мая 1922 г. В информационном докладе, сделанном заведующим еврейской секцией Б. Окунем, констатировалось, что «...еврейская партийная конференция постановила запретить хедеры, в связи с чем необходимо открыть школы» [12, л. 33-33 (об.)].

Сразу же после этого в Центральную Еврейскую секцию ЦК КП(б)Б из Мозыря поступил отчет о «проделанной работе», в котором было отрапортовано: «Мозырь. При обследовании хедеров членами евсекции был проведен митинг. Бюро постановило начать компанию среди евреев, членов профсоюзов, чтобы последние взяли своих детей из хедеров» [13, л. 54].

Для выявления подпольно существующих хедеров создавались специальные «тройки», состоявшие, как правило, из заведующего еврейского бюро, представителя от КП(б)Б и обязательным было присутствие работника уездного отдела народного образования. Эта «тройка» регулярно посещала дома и выявляла места, в которых меламед, учитель хедера, нелегально занимался с детьми. В случае обнаружения хедера составлялся протокол» [14, лл. 36-39].

Такие примеры были не единичным явлением в масштабах всей республики – они носили массовый характер. Это является ярким подтверждением того, что еврейское население в своем большинстве стремилось к сохранению традиционного религиозного образования.

Л. Л. Смиловицкий сообщает о том, что в Мозыре компания по борьбе с хедерами сопровождалась концертом на фабрике «Прима», собранием в Доме труда и демонстрацией молодежи, а в городском театре был устроен «суд» над иудаизмом учителями-меламедами, который продолжался всю ночь и до 13.00 следующего дня. Помимо этого, он упоминает о том, что был осуществлен суд над учителями хедеров [15, с. 48].

Осознавая всю «важность» борьбы с хедерами, власти прилагали все усилия, чтобы одержать победу. Так, если для школы не было помещения, то стремились сделать все, чтобы его найти, как

в случае, например, с еврейской школой № 2 города Мозыря. Для ее нормальной и своевременной работы было отдано помещение бывшей белорусской школы № 4 по улице Житомирской, 2. Учитывая то, что «идет борьба с хедерами» и то, что в школе «учатся дети еврейской бедноты», было решено оставить школу на содержании государства [16, лл. 39, 56].

Суд над меламедами и закрытие хедеров в БССР вызвали большой резонанс в мире. Во многих странах прошли демонстрации протеста. Этот вопрос рассматривался даже на Генуэзской конференции. Свое негативное отношение к политике закрытия хедеров и ишив высказал М. Горький, находившийся в это время в Италии [17, с. 247].

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующий вывод. Борьба с хедерами была частью антирелигиозной компании, к тому же не всегда хорошо продуманной и организованной. Властям не сразу удалось одержать победу над хедером, он нелегально продолжал свое существование. Результатом конечной победы явилось разрушение и, даже больше – уничтожение веками традиционно существовавшей в местечке религиозной системы воспитания и обучения подрастающего поколения.

Начало 20-ых гг. XX в. было самым трудным периодом в истории народного образования. В исследуемом регионе ситуация была особенно критической. Проведенная весной 1922 г. проверка работы Мозырского уездного отдела народного образования показала, что отдел не располагал сведениями о подведомственных ему культурно-просветительских учреждениях и их сотрудниках. Личные дела, как учреждений, так и сотрудников не велись. Связь отдела образования со школами осуществлялась в основном через волостные исполкомы. Последние были настолько перегружены работой, что часто «забывали» выполнять распоряжения отдела образования. Уроки проходили без применения каких бы то ни было методов обучения и воспитания. Особенно инспектора из Минска «поразило» то, что дети еврейской национальности отказывались писать в субботу и педагогический персонал школ не только не вел с этим борьбу, но и, по его мнению, «содействовал» этому: «...даже недельный учебный план составлен так, чтоб на субботу не выпадало никаких письменных работ» [12, л. 36].

Таким образом, отсталость региона в области народного образования среди прочих уездов БССР того времени является очевидным фактом. Разумеется, что для преодоления этой отсталости необходимо было затратить значительно больше сил и средств, нежели в других регионах, хотя и там ситуация была очень сложной.

Список литературы

1. Каменская Н. В. Становление народного образования в Белоруссии (1917–1920 гг.). Минск: Наука и техника, 1980. 262 с.
2. Нарысы гісторыі народнай асветы і педагагічнай думкі ў Беларусі. Выдавецтва “Народная асвета”, 1968. 621 с.
3. Нарысы гісторыі Беларусі: У 2 ч. Ч. 2. / М.П. Касцюк, І.М. Ігнаценка, У.І. Вышынскі і інш.; Інстытут гісторыі АНБ. Мн.: Беларусь, 1995. 560 с.
4. Памяць: Гіст.-дакум. Хроніка Мазыра і Мазырскага р-на / Уклад. М. А. Капач, В. Р. Феранц; Маст. Э. Э. Жакевіч. Мн.: Маст. літ., 1997. 574 с.
5. Борьба за Советскую власть в Белоруссии. Т. 2. Мн.: “Беларусь”, 1971. 631 с.
6. Государственный зональный архив в городе Мозыре. Ф. 159. Оп. 1. Д. 3. лл.2-3.
7. Гимбут В. В. Организация народного образования среди национальных меньшинств в Восточно-Полесском регионе (начало 20-ых гг. XX века) // “Развитию Полесского региона – энергию молодых ученых”. Материалы научной конференции аспирантов. Мозырь, 26–27 июня 2002 г. / Отв. ред. Н. Н. Егорова. Мозырь: УО МГПУ, 2002. 54 с.
8. Государственный зональный архив в городе Мозыре. Ф. 132. Оп. 1. Д. 1. л. 4.
9. Государственный зональный архив в городе Мозыре. Ф. 88. Оп. 1. Д. 32. л. 61 (об.).
10. Национальный архив Республики Беларусь. Ф. 42. Оп. 1. Д. 142. л. 3.
11. Государственный зональный архив в городе Мозыре. Ф. 293. Оп. 1. Д. 99. л. 28.
12. Национальный архив Республики Беларусь. Ф. 42. Оп. 1. Д. 672. л. 33-33 (об.).
13. Национальный архив Республики Беларусь. Ф. 4. Оп. 1. Д. 24. лл. 54.
14. Национальный архив Республики Беларусь. Ф. 42. Оп. 1. Д. 1605. лл. 36-39.
15. Смилевицкий Л. Л. Евреи Беларуси: из нашей общей истории, 1905–1953 гг. Сборник статей. Минск: «АРТИ-ФЕКС», 1999. 361 с.

16. Национальный архив Республики Беларусь. Ф. 42. Оп. 1. Д. 140. лл. 39, 56.

17. *Левитан М.* Культурные достижения еврейских масс РСФСР // Жизнь национальностей. Москва, январь 1923 г. С. 247.

Ю. Л. Гребенников

Московский государственный областной университет, г. Москва

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Понятие «ценностные ориентации» отражает структуру и направленность ценностей индивида, в то время как понятие «ценности» используют при изучении особенностей общества, различных культур, социальных групп и индивидов (Серый А. В., Яницкий М. С., 1999).

Существуют различные точки зрения по отношению к особенностям рассмотрения «ценностных ориентаций», они рассматриваются:

– как отношение личности к жизненным ценностям и объектам окружающей действительности;

– как стремление, интерес личности к жизненным ценностям;

– как направленность личности на ценности.

Существуют три подхода, описывающих формирование ценностей.

1. «Социальный» – общество формирует вектор и направленность личности на определенный ценностный ряд. Культурный слой «закладывает» ценности личности, еще с детства с помощью различных инструментов: правила поведения, книги и сказки, фильмы, литература и др. Личность принимает уже сформированную обществом систему ценностей, которую она встраивает в свое сознание.

2. «Индивидуальный» – каждый индивид наделен своим личным «ценностным сознанием», на которое не влияет ни общество, ни мораль, ни культурный слой, ни история.

3. «Интегрированный» или «Двойственный» – любая ценность характеризуется двумя показателями: «значением» и «личностным смыслом». Значение ценности – комплекс общественно-значимых свойств, функций и идей, которые делают их ценностями в обществе, личностный смысл – индивидуальное определение ценности. Ценности «двойственны», так как имеют «социальный характер» и часто закладываются в ценностно-смысловую сферу личности, директивно, а также они индивидуальны, так как формируются на основании полученного опыта человека (Серый А. В., Яницкий М. С., 1999).

Ценности и ценностные ориентации имеют высокую значимость в жизни любого человека, выполняют комплекс жизненно-важных психологических, моральных, социально-ориентационных функций, они являются важной и неотъемлемой частью структуры личности человека. Ценности и ценностные ориентации выступают в качестве «компаса», ориентира в социальном мире, в поступках и средствах достижения целей, помогают дифференцировать важные понятия, такие как «добро» и «зло», «хорошо» и «плохо», «норма» и «не норма», «правда» и «ложь», «разрешимое» и «запретное. Важной функцией ценностей и ценностных ориентацией является определение ментальности, картины мира, мировоззрения, а также моделей поведения человека (Евдокимова Т. Г., 2018).

Особую значимость имеет формирование ценностных ориентаций у будущих представителей помогающих профессий, поскольку данные качества являются неотъемлемым атрибутом их будущей профессиональной деятельности (Болучевская В. В. 2010, 3. Х. Саралиева, 2016). Тем самым, вполне правомерным, на наш взгляд, является необходимость постановки вопроса о рассмотрении профессионально-ценностных ориентаций специалистов помогающих профессий как отдельного феномена (Чемякина А. В., 2005).

Список литературы

1. Болучевская В. В. Ценностные ориентации и социально-психологические установки будущих специалистов помогающих профессий в процессе их профессионального самоопределения [Электрон. ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. № 3. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 14.09.2020).

2. Евдокимова Т. Г. Теоретико-методологические основания изучения ценностных ориентаций//Вестник РГГУ. Сер. «Философия. Социология. Искусствоведение». 2018. 74 с.

3. Помогающие профессии: научное обоснование и инновационные технологии работников / Под общ. ред. проф. З. Х. Саралиевой. Н. Новгород: изд-во НИСОЦ, 2016. 900 с.
4. Серый А. В., Яницкий М. С., Ценностно-смысловая сфера личности: учеб. пособие. Кемерово: КемГУ, 1999. 92 с.
5. Чемякина А. В. Психология профессионального развития: учеб. пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2015. 100 с.

М. В. Денисов

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

Научный руководитель: В. В. Никонов

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ЗВЕНА В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВВ.

Предпосылки формирования системы подготовки преподавателей для начального и среднего звена были заложены еще в начале XIX в., когда было образовано Министерство народного просвещения. Если говорить о традициях подготовки преподавательского состава для средних учебных заведений (гимназий, губернских училищ), то в целом государство уделяло серьезное внимание подготовке кадров для таких учебных заведений.

Однако сама система подготовки педагогических кадров для среднего звена вызывала много нареканий и была во многом противоречивой.

Так, если с начала и до середины XIX в. для подготовки преподавателей гимназий и губернских училищ функционировали педагогические институты при крупных университетах, где подготовка будущих педагогов носила централизованный и всесторонний характер, то с 1860 г. такие институты практически полностью были упразднены и на базе университетов были организованы открытые педагогические курсы, куда принимались слушатели, имевшие университетское образование. Т.е. подготовка педагогических работников стала носить характер переквалификации или профессиональной переподготовки [1, с. 265].

Педагогические курсы при университетах осуществляли подготовку учителей для гимназий и училищ. При этом главным препятствием для полноценного осуществления педагогическими курсами своей миссии было недостаточное количество студентов, при том, что недостаток в преподавателях на местах ощущался весьма остро.

Занятия проходили несколько раз в неделю, после окончания курса обучения выпускники, в соответствии с уровнем полученных знаний, могли получить место старшего или младшего преподавателя гимназии, или же работать старшими или младшими учителями в уездных училищах [1, с. 268].

В рамках обучения студентам предоставлялась научно-педагогическая и специально-методическая подготовка, которая включала следующие формы и виды деятельности: 1) изучение предметов педагогического цикла: специальных методик, общей педагогики, теории и методики обучения, дидактики, теории воспитания и истории педагогики; 2) активная педагогическая практика на базе уездных училищ и гимназий; 3) участие в работе педагогических семинаров; 4) написание конкурсных учебно-методических работ по педагогическим темам; 5) обсуждение докладов, упражнения в разговорной речи, написание произведений [1, с. 270].

Учебный процесс осуществлялся в следующих формах: слушание лекционных курсов по педагогике и дидактике, посещение практических занятий по этим дисциплинам, участие в семинарах, коллоквиумах, репетиции и собеседования, написание произведений и рассказов на соответствующие темы, чтение пробных лекций, проведение уроков в средних учебных заведениях.

Формированию практических педагогических умений способствовали элементы микропреподавания (получение слушателями первичных педагогических навыков, благодаря педагогической практике), которые, как свидетельствуют историко-педагогические издания, применялись при практических занятиях по педагогике. Так, студенты читали педагогические лекции, выполняли различные письменные упражнения, в процессе которых рассматривались и обсуждались важные, а нередко и дискуссионные, дидактические вопросы [2, с. 992].

Следует подчеркнуть также практическую и методическую роль в подготовке специалистов для проведения семинаров, которые по своей сути были научными школами того или иного ученого, под руководством которого происходило изучение или исследование проблем определенной науки.

Важным компонентом педагогической подготовки была активная педагогическая практика, во время которой студенты проводили собеседования, репетиции, другие виды учебной деятельности, а также проходили стажировку в гимназиях и училищах.

К существенным недостаткам данной системы следует отнести и децентрализацию управления педагогическими курсами. Несмотря на контрреформы, проводимые в период правления императоров Александра III и в начальный период правления Николая II, с их идеей централизации власти, данный аспект остался вне рамок проводимой политики.

Так, во многом ведущая роль в управлении педагогическими курсами отводилась попечительскому совету, который не слишком вмешивался в учебный процесс подготовки будущих педагогов.

Намного лучше оценивают систему подготовки преподавателей для военных гимназий. По мнению доктора педагогических наук В. И. Смирнова, связано это с тем, что процесс курировался Военным ведомством [5].

Так, в 1864 г. при 2-й Петербургской военной гимназии были созданы педагогические курсы. К работе были привлечены известные педагоги, а срок обучения составлял не менее 3 лет [3, с. 688].

Специализированные университеты готовили педагогических работников по отдельным предметам. Так, например, Петербургский и Нежинский историко-филологические институты выпускали преподавателей древних языков и географии.

В 1903 г. был открыт Петербургский женский педагогический институт. В начале века открывается целый ряд институтов, занимавшихся педагогической подготовкой лиц с высшим образованием: педагогические Фребелевские институты с трехлетним курсом обучения в Петербурге и Киеве, педагогический институт им. П. Г. Шелапутина с двухгодичным курсом [4, с. 348].

В основном же штат гимназий пополнялся за счет выпускников университета, не имевших специальной педагогической подготовки.

Если говорить об основных предпосылках, повлиявших на организационные и содержательные характеристики педагогического образования для начального звена, то среди них можно выделить следующие:

- 1) социально-политические (отмена крепостного права, создание земств);
- 2) социально-экономические (рост потребности в работниках с элементарным уровнем общего образования для промышленности и сельского хозяйства);
- 3) социокультурные (распространение общественно-педагогического движения, развитие научно-теоретических основ профессиональной подготовки учителя; развитие сети народных училищ по всей территории империи; земская поддержка образования на региональном уровне).

При этом подготовка преподавательского состава для народных школ началась позднее, чем педагогов для средних учебных заведений.

Что касается базовых нормативно-правовых основ развития народной школы второй половины XIX в., прежде всего следует выделить такие законодательные акты, как «Положение о начальных народных училищах» 1864 г. и 1874 г.

Так, «Положение о начальных народных училищах» 1874 г. устанавливало три типа народных школ, нуждавшихся в квалифицированном и специально подготовленном учителе: церковно-приходские, министерские и сельские разнообразного подчинения, которые содержались на общественные средства (в том числе и земские школы) и находились в ведении министерства народного просвещения [1, с. 273].

Благодаря развитию земской формы самоуправления стало возможным создание системы народных школ и народных училищ в разных регионах империи. Эти школы содержались за счет местных (земских) средств и в определенной степени обеспечивали безболезненный переход от церковной к светской модели начального образования в Российской империи.

Необходимо иметь в виду, что развитие педагогического образования в конце XIX - начале XX вв. было обусловлено общим состоянием народного образования в Российской империи. Действительно, идея обучения крестьян грамоте выдвигалась многими прогрессивными педагогами и общественными деятелями еще в начале XVIII в.

Потребность в образованных крестьянах и рабочих способствовала возникновению и развитию учебных заведений для детей из низших слоев населения (приходские училища находились под опекой священников и помещиков; уездные сельские училища удовлетворяли

потребности министерств и ведомств в писцах, землемерах, чиновниках и других служащих соответствующей квалификации; училища уездного ведомства и министерства государственного имущества способствовали тому, что грамотность уездных и государственных крестьян была несколько выше, чем в имениях помещиков; сельские школы, основанные помещиками, предназначались для дворовых крестьян, занятых в сфере обслуживания, что определяло потребность в их элементарной грамотности). Частично потребность в грамотных крестьянах удовлетворялась с использованием в качестве педагогов священников, дьячков, отставных солдат, которые создавали небольшие школы грамоты в своих домах или предоставленных сельским обществом помещениях.

После реформ 1860-х гг. начальное образование было представлено училищами трех степеней: I – одноклассных, которые были ниже элементарной школы; II – двухклассные; III – многоклассные (уездные и городские) училища [3, с. 688].

Становление системы педагогического образования в Российской империи стало возможным благодаря выдающимся ученым-педагогам и организаторам педагогического образования – М. А. Корфу, К. Д. Ушинскому и др. Ученые-педагоги отстаивали необходимость специального образования для учителя народной школы, значение его самообразования, важность поощрения труда педагогов со стороны государства и местных органов самоуправления [4, с. 348].

Можно отметить следующие характерные черты и тенденции научно-педагогических разработок в области профессиональной подготовки учителей народных школ и преподавателей профессиональных училищ: растущую заинтересованность ученых и прогрессивной педагогической общественности в разработке научных основ образования; требование качественной профессиональной подготовки учителя и уровня образованности населения в целом; стремление педагогов-ученых определить основные требования к личности и профессиональной квалификации педагога, определяющих содержание характеристики профессионального образования.

Подводя итог, отметим, что сложившаяся к началу XX в. система подготовки кадров для учебных заведений начального и среднего звена имела противоречивый характер. С одной стороны, налицо отрывочный и недостаточный уровень подготовки педагогических кадров, невысокий престиж педагогической профессии, с другой стороны – осознание представителями социальной и педагогической мысли важности педагогического образования, поиск новых форм и методов подготовки работников данной профессии.

Список литературы

1. *Иванов А. Е.* Высшая школа Российской империи начала XX века // Вестник Российской Академии наук. 1997. Т. 67. С. 265–274.
2. *Миронов Б. Н.* Российская империя: от традиции к модерну: в 3 т. СПб.: Дмитрий Буланин, 2015. Т. 3. 992 с.
3. Отечественная история. Энциклопедия / Главный редактор: В. Л. Янин. М.: Большая Российская энциклопедия, 1994. Т. 1. 688 с.
4. *Паначин Ф. Г.* Педагогическое образование в России: Историко-педагогические очерки. М., 1979. 348 с.
5. *Смирнов В. И.* Педагогическое образование в России конца XVIII – начала XX в. // Педагогика. 2002. № 5.

Н. И. Джумаева

Международная исламская академия Узбекистана, Республика Узбекистан, г. Ташкент

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

«В современных условиях, когда главным показателем конкурентоспособности страны все в большей мере становятся уровень и качество жизни населения, возрастает роль образования – важнейшего фактора прогресса», – подчеркнул в своей речи на 43 сессии Совета в Ташкенте Президент Республики Узбекистан Ш. М. Мирзиёев [1].

Большое значение имеет и то, что научно-технический прогресс предъявляет не только новые требования к самому человеку, но и к системе высшего профессионального образования. Возникшее противоречие между растущим объемом информации и кризисом дидактических методов подготовки специалистов требует перехода к принципиально новым технологиям профессионального обучения. Все более очевидной становится необходимость изменения приоритетов профессиональной подготовки специалистов в направлении развития эвристического и творческого мышления, становления индивида как субъекта саморазвития, овладения им инструментами управления собственной образовательной деятельностью [2, с. 2].

Поэтому в системе высшего образования каждый педагог постоянно стремится развивать познавательный интерес студентов к преподаваемому им предмету, повышать их активность, совершенствовать умения и навыки, развивать стремления к творческой деятельности. В соответствии с указанной концепцией при таком подходе важную роль играет использование интерактивных методов на практических занятиях по русскому языку.

Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений улучшения подготовки обучающихся в современной школе. Согласно стандартам нового поколения педагог-словесник должен быть компетентным в своей области и передавать огромное количество сообщений аудитории студентов, а также заинтересовать их учебной информацией, вовлекая их в учебный процесс. Одним из основных помощников для языковедов в новых условиях становится интерактивный метод [3, с. 1068].

Интерес к интерактивным методам вызван необходимостью улучшения современной дидактической системы. Интерактивные методы обучения обеспечивают решение образовательных задач в разных аспектах. Владение технологией интерактивного обучения способствует развитию у обучающихся качеств, отвечающих требованиям, прописанным в государственных стандартах нового поколения.

Интерактивный метод обучения – это метод, предполагающий взаимодействие между педагогом и учащимся в режиме диалога или беседы. ... Помимо этого педагог занимается разработкой плана занятия, чаще всего это интерактивные задания и упражнения, в процессе выполнения которых учащиеся изучают учебный материал [4].

Интерактивные методы строятся на схемах взаимодействия «педагог = студент» и «студент = студент». То есть теперь не только педагог привлекает студентов к процессу обучения, но и сами студенты, взаимодействуя друг с другом, влияют на мотивацию каждого студента. Педагог лишь выполняет роль направляющего. Его задача – создать условия для инициативы студентов.

Задачи интерактивных методов обучения следующие:

- научить самостоятельному поиску, анализу информации и выработке правильного решения ситуации;
- пробуждение у учеников интереса к образовательному процессу;
- научить работе в команде: уважать чужое мнение, проявлять толерантность к другой точке зрения;
- организация активной мыслительной деятельности, а не передача педагогом готовых знаний студентам;
- научить формировать собственное мнение, опирающееся на определенные факты.

К методам и приемам интерактивного обучения относятся:

Мозговой штурм – поток вопросов и ответов или предложений и идей по заданной теме, при котором анализ правильности/неправильности производится после проведения штурма.

Кластеры, сравнительные диаграммы – поиск ключевых слов и проблем по определенной мини-теме.

Интерактивный урок с применением аудио- и видеоматериалов, ИКТ. Например, тесты в режиме онлайн, работа с электронными учебниками, обучающими программами, учебными сайтами.

Круглый стол (дискуссия, дебаты) – групповой вид метода, которые предполагает коллективное обсуждение учащимися проблемы, предложений, идей, мнений и совместный поиск решения.

Деловые игры (в том числе ролевые, имитационные, луночные) – достаточно популярный метод, который может применяться даже в начальной школе. Во время игры студенты играют роли участников той или иной ситуации, примеривая на себя разные профессии.

Аквариум – одна из разновидностей деловой игры, напоминающая реалити-шоу. При этом заданную ситуацию обыгрывают 2–3 участника. Остальные наблюдают со стороны и анализируют не только действия участников, но и предложенные ими варианты, идеи.

Метод проектов – самостоятельная разработка учащимися проекта по теме и его защита.

К интерактивным методам обучения на уроке также относят мастер-классы, построение шкалы мнений, ПОПС-формулу, дерево решений.

Все интерактивные методы обучения призваны решать главную задачу, – научить учиться. То есть истина не должна преподноситься «на блюдечке». Гораздо важнее развивать критическое мышление, основанное на анализе ситуации, самостоятельном поиске информации, построению логической цепочки и принятию взвешенного и аргументированного решения.

Итак, переход на компетентностный подход при организации процесса обучения предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой.

Преподавание, открытое в коммуникативном плане, характеризуют следующие утверждения:

1) студенты лучше овладевают определенными умениями, если им позволяют приблизиться к предмету через их собственный опыт;

2) студенты лучше учатся, если преподаватель активно поддерживает их способ усвоения знаний;

3) студенты лучше воспринимают материал, если преподаватель, с одной стороны, структурирует предмет для более легкого усвоения, с другой стороны, принимает и включает в обсуждение мнения обучающихся, которые не совпадают с его собственной точкой зрения.

Список литературы

1. Речь Президента РУ. URL: <https://www.gazeta.uz/ru/2016/10/19/priorities/> [Электронный ресурс] (Дата обращения 15.11.2020).

2. Интерактивные методы, формы и средства обучения (методические рекомендации). Ростов на Дону, 2013. 43 с.

3. Белькова А. Е. Интерактивный метод обучения на уроках русского языка как способ повышения познавательной активности учеников // Молодой ученый. 2015. № 23(103).

4. Интерактивные методы обучения. URL: <https://www.google.com> [Электронный ресурс] (Дата обращения 15.11.2020).

А. Ш. Дюсембаев, Н. С. Бердыбекова, Ж. Ардан

Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, Республика Казахстан, г. Кокшетау

ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С каждым годом отмечается рост детской преступности, увеличение числа детей с девиантным поведением, поэтому данная проблема всегда актуальна. Особую тревогу вызывает проникновение различных видов девиации в среду младших школьников, что отрицательно влияет на процесс становления личности ребенка, его социализации и адаптации в обществе. В связи с этим возрастает роль профилактики, направленной на выявление детей, склонных к девиации.

Актуальность проблемы девиантного поведения детей требует понимания сущности данного явления, владения основными методиками его диагностики и организации профилактической работы в образовательных учреждениях.

Девиантное поведение – устойчивое поведение психически здоровой личности, отклоняющееся от наиболее значимых в конкретном обществе социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности и сопровождающееся ее социальной дезадаптацией [1].

Дезадаптация – социально-психологическое состояние личности, характеризующееся нарушением равновесия личности и среды (например, неспособность адаптироваться в конкретной ситуации); снижением эффективности функционирования человека (например, снижение выдержанности, повышение агрессивности, снижение способности к запоминанию, снижение точности действий и пр.); снижением успешности деятельности (например, утрата способности человека справляться с социальными функциями); неспособностью либо нежеланием личности самостоятельно исправить сложившуюся ситуацию (например, изменив собственное поведение); неспособностью удовлетворять собственные потребности и потребности социума [2].

Отклоняющееся поведение – поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от общепринятых данным обществом поведенческих норм. Норма может носить культурный, профессиональный, ситуационный, возрастной и иной характер. Таким образом, факт отклонения в поведении зависит от культурных, территориальных и других особенностей среды и ситуации, в которых поведение воспроизводится, а также от личностных, возрастных, ролевых, социальных и др. особенностей того человека, который его осуществляет. Отклоняющееся поведение является результатом актуализации факторов риска под влиянием длительного воздействия негативных условий, следствием чего является возникновение конкретной ситуации, в которой и наблюдается нарушение поведения [3]. Синонимом понятия «отклоняющееся поведение» является девиантное поведение.

Процесс формирования отклоняющегося поведения включает в себя четыре последовательных этапа.

Первый этап – дезориентация ребенка в новых, не привычных для него социальных условиях, где наработанные за предшествующий период жизни привычные способы поведения теряют свою эффективность, а новые в его поведенческом арсенале еще не выработаны.

Второй этап – дестабилизация ребенка, характеризующаяся малоэффективными попытками восстановления личностно и эмоционально значимых контактов с окружающей средой, сохранения статуса и пр.

Третий этап – фрустрация ребенка, характеризующаяся наличием психологически нетерпимой для ребенка ситуации и отсутствием знания, каким образом выйти из данной ситуации социально положительным способом.

Четвертый этап – деструктивное поведение (асоциальная социально-психологическая дезадаптированность), характеризующееся воспроизведением ребенком негативных поведенческих реакций и образцов поведения, с одновременным осознанием неправильности, «запрещенности» своего поведения, что сопровождается самообвинением, снижением самооценки, состоянием постоянного психологического перенапряжения. Следствием подобного развития могут быть

снижение осознанности своего поведения (в результате запуска психологического защитного механизма – вытеснения), развитие различного рода психологических и биологических нарушений (неврозы, психозы, энурез, бессонница и т. п.), требующих медицинского вмешательства.

Четвертый этап (второй вариант) – асоциальное поведение (асоциальная социально-психологическая адаптированность), характеризующееся воспроизведением ребенком негативных поведенческих реакций и образцов поведения на основе их осознанного принятия. В данном случае негативное, отклоняющееся поведение ребенка не приходит в противоречие с его нравственно-моральной сферой, а воспроизводится осознанно с целью достижения конкретной личной выгоды, служит способом формирования самооценки, утверждения социальной роли на базе видоизмененной системы ценностей и идеалов [4].

Таким образом, девиантное поведение – это система поступков или отдельные поступки человека в зависимости от его возраста, носящие характер отклонения от принятых в обществе норм.

Девиантное поведение младших школьников существенно отличается от девиантного поведения взрослых и обусловлено различными факторами, в том числе возрастными особенностями.

Младший школьный возраст – возраст 6/7–10-летних детей, обучающихся в I–IV классах начальной современной отечественной школы. Как особый период детства выделился сравнительно недавно, с введением обучения в неполной или полной средней школе. Этот период детства отсутствует у детей, не обучающихся в школе.

Н. Ф. Кирдяшкина в своей работе выделяет причины девиантного поведения у детей младшего школьного возраста.

1. Семья. Большая деловая загруженность родителей, длительные командировки и т.п. становятся одной из причин развития у ребенка девиантного поведения, поскольку, ребенок, лишенный внимания и контроля со стороны родителей, более подвержен отрицательному влиянию асоциальной среды.

2. Академическая неуспеваемость. Положение неуспевающего ученика кроме чувства неполноценности может привести к попыткам компенсации за счет самоутверждения в асоциальной деятельности.

3. Конфликтные отношения со сверстниками и педагогами. Отсутствие конструктивного контакта со сверстниками и педагогами приводит к тому, что образовательное учреждение из места самореализации ребенка, раскрытия его потенциальных возможностей становится дополнительным стрессогенным фактором.

4. Наличие в ближайшем окружении ребенка или подростка лиц с девиантным поведением.

5. Одобрение асоциального поведения в ближайшем окружении ребенка.

Автор отмечает, что «каждому педагогу целесообразно овладеть системой индивидуальной работы с учащимися девиантного поведения, которая включает несколько этапов:

1-й этап – контактный, в ходе которого снимается смысловой и эмоциональный барьер между учащимся и педагогом. В процессе беседы с учащимся педагог сначала задает ситуативные по содержанию вопросы, предполагающие ответ «да» (Ты любишь маму? Ты бы хотел на каникулах поехать в лагерь?). Это снижает порог сопротивления. Затем можно поговорить об интересах, увлечениях, при этом подчеркнуть индивидуальность, оригинальность личности учащегося. И только потом можно обсудить отклоняющееся поведение (Непонятно, как человек с такими качествами, интересами, возможностями мог поступить так-то, заниматься этим и т.д.) и предложить выработать общий план действий по изменению ситуации.

2-й этап – диагностический, возможен только при доверительных отношениях. Изучение системы нравственных представлений, мотивов, особенностей развития и т.д. данного учащегося может проводиться со всем классом, чтобы он не чувствовал себя объектом особого внимания. На основе диагностики разрабатывается и составляется программа индивидуальной помощи, рекомендации педагогам, родителям.

3-й этап – коррекционный, на котором педагогическая помощь заключается в создании ситуации успеха, условий для участия в полезной общественно и лично значимой деятельности,

осуществляется контроль и помощь в установлении отношений с окружающими, положительное подкрепление, стимулирование.

4-й этап – самостоятельности, готовности учащегося работать над собой: самоанализ, самокритика, самодисциплина, самоограничение и т.д.» [5].

Н. Ф. Кирдяшкина с целью профилактики применяет различные формы работы с учащимися, которые имеют склонность к девиантному поведению.

1. Индивидуальные личностно ориентированные тренинги и беседы.

2. Вовлечение во внеклассные мероприятия.

3. Вовлечение в общественную жизнь учебного заведения (участие в спортивных мероприятиях, конкурсах прикладного творчества, конкурса рисунков и т. д.).

Автор отмечает, что при взаимодействии учителя на уроке с детьми девиантного поведения необходимо следовать таким рекомендациям:

– сосредоточить внимание учащегося не только и не столько на усвоении общих составляющих содержания учебного предмета, сколько на нахождении каждым ребенком личностного смысла изучаемого предмета;

– использовать на уроке как можно больше наглядности, игровых моментов;

– необходимо делать акцент на позитивное в анализе работы и поведения девиантного ребенка;

– учитывать в учебном процессе индивидуальные особенности девиантного ребенка: скорость восприятия, усвоения, характер мышления и запоминания, специфику речи и т.п.

Таким образом, рассмотрев в процессе исследования данной темы, мы выяснили, что главное условие успеха – это высокая культура общения и педагогический такт педагога, вера в силы учащегося, постоянная поддержка и стимулирование.

Список литературы

1. *Алферов А. Д.* Психология развития школьников: учебное пособие по психологии. Ростов н/Д: «Феникс», 2000. 384 с.

2. *Змановская Е. В.* Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 288 с.

3. *Загвязинский В. И., Закирова, А. Ф., Строкова, Т. А и др.* / Под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. Педагогический словарь: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.

4. *Кащенко В. П.* Педагогическая коррекция: Испр. недостатков характера у детей и подростков: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1994. 223 с.

5. *Кирдяшкина Н. С.* Как работать с детьми девиантного поведения. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2014/11/12/kak-rabotat-s-detmi-deviantnogo-povedeniya.-14.11.2015>

М. А. Егер

*Луганский государственный педагогический университет, Луганская Народная Республика,
г. Луганск*

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В современных социально-экономических условиях целью высшего художественно-педагогического образования является развитие у будущих специалистов профессиональной компетентности и культуры, создание возможностей совершенствоваться в творческой деятельности. При этом особую значимость приобретает формирование духовной культуры будущих выпускников.

Работу по художественно-эстетическому воспитанию обучающихся необходимо рассматривать как одно из приоритетных направлений деятельности вузов художественно-педагогического образования, что может привести к повышению ценности высшего художественного образования, профессионального уровня специалистов и увеличению количества выпускников, работающих по профилю.

Задачи эстетического воспитания связаны с формированием у каждого воспитуемого эстетической творческой способности. Главное состоит в том, чтобы воспитать, развить такие качества, потребности и способности личности, которые превращают индивида в активного созидателя, творца эстетических ценностей, позволяют ему не только наслаждаться красотой мира, но и преобразовывать его.

Данная проблема является актуальной, так как художественно-эстетическое воспитание является одним из основных компетентностных направлений в профессиональной подготовке будущих педагогов изобразительного искусства, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль подготовки «Изобразительное искусство».

Творческий процесс создания произведений искусства и объектов художественной культуры является сложным познавательным-психическим, эстетическим процессом, в котором задействованы образно-ассоциативное мышление и воображение, эмоционально-ассоциативное восприятие, зрительная память, волевые свойства личности и др. Только в единении художественно-творческой подготовки и духовной практики эмоционально-ассоциативного познания и восприятия явлений действительности возможно решение проблемы развития художественно-творческих способностей обучающихся, имеющих принципиальное значение в современной системе отечественного высшего художественно-педагогического образования.

Термин эстетическое воспитание связан с понятием эстетика (от греч. *aisthesis* – ощущение, чувство), обозначающим философскую науку о прекрасном. Сущность эстетического воспитания состоит в организации разнообразной художественно-эстетической деятельности обучающихся, направленной на формирование у них способности полноценно воспринимать и правильно понимать прекрасное в искусстве и в жизни, на выработку эстетических представлений, понятий, вкусов и убеждений, а также развитие творческих задатков и дарований в области искусства [3, с. 79].

Эстетическое воспитание, формируя отношения к действительности и искусству, вносит свой вклад в осуществление других видов воспитания и всестороннего развития. Своим содержанием оно способствует формированию нравственности человека. Органической составной частью эстетического воспитания является художественное воспитание, использующее в качестве воспитательного воздействия средства искусства, формирующие специальные способности и развивающие дарования в определенных его видах – изобразительном, музыкальном, хореографическом, театральном, декоративно-прикладном и т. д. Художественно-творческое начало в социально однородной среде становится значимым фактором эстетического воздействия на человека [2].

В. А. Сухомлинский отмечал: «Благодаря восприятию прекрасного в природе и искусстве

человек открывает прекрасное в самом себе» [1].

Художественное воспитание – целенаправленный педагогический процесс формирования у обучающихся способности воспринимать, чувствовать, оценивать искусство, наслаждаться им, а также развития у них художественно-творческих способностей в процессе их собственной творческой деятельности. Центральным звеном художественного воспитания является художественное образование, имеющее целью обогащение обучающихся знаниями, умениями, навыками в области искусства, формирование мировоззрения средствами изобразительного искусства.

Художественное образование и эстетическое воспитание являются важными компонентами активизации творческих способностей обучающихся, базирующимися на развитии интереса к общечеловеческим культурным художественным традициям, освоении мирового и отечественного творческого наследия художников и мастеров.

Художественно-эстетическое воспитание может успешно осуществляться, если в его основе лежит художественное обучение. Основу художественного обучения составляют общие законы и принципы художественного воспитания, сложившиеся в различных видах искусства, традиционные методы практической художественной педагогики.

Содержание современного художественно-педагогического образования и эстетического 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 обучающегося, 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 [3, с. 7].

Для воспитания эстетически высокоразвитой личности обучающегося необходимо, чтобы вся система эстетического воспитания была единой и объединяла все учебные дисциплины как эстетического, так и художественного цикла, где каждая учебная дисциплина будет направлена на формирование эстетической и художественной культуры, а также на формирование профессиональных качеств личности обучающегося.

Основными видами работы на теоретических и практических занятиях художественно-эстетического цикла является самостоятельная научно-исследовательская и художественно-творческая деятельность обучающихся на факультативах, в кружковой работе, в ходе экскурсий, в процессе подготовки и выступлений с искусствоведческими докладами на научных конференциях, а также выполнения индивидуальных творческих заданий, что значительно расширяет возможности успешного формирования эмоционального отношения к произведениям искусства и окружающей действительности, способствует духовному обогащению личности. Эффективность такого подхода в значительной степени зависит от уровня эстетической культуры педагога, его умения связать различные формы организации художественного обучения и эстетического развития в единую систему художественно-эстетического воспитания личности посредством приобщения обучающихся к наследию мировой и отечественной культуры.

Процесс художественно-эстетического воспитания обучающихся будет наиболее эффективным, в результате всестороннего изучения ими творческого наследия зарубежных и отечественных мастеров изобразительного и декоративно-прикладного искусства, теоретического усвоения знаний о видах и жанрах изобразительного искусства, художественных техниках выполнения произведений изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

Таким образом, художественно-эстетическое воспитание – целенаправленное, систематическое воздействие на личность с целью ее эстетического развития, формирования творчески активной личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное в природе, труде, общественных отношениях с позиций эстетического идеала.

Успешное освоение объектов отечественного и мирового художественного наследия будет способствовать формированию творческого мышления личности, эмоционально-эстетическому освоению явлений действительности, развитию собственно творческих способностей,

обеспечивающих практическое воспроизведение в самостоятельном творчестве национального колорита, самобытных художественных образов, а главное – формированию нравственно-эстетических качеств обучающихся.

Рассматриваемый аспект проблемы может стать основой для дальнейших исследований в области художественно-педагогического образования в целях организации художественно-эстетического воспитания учащихся художественных подразделений педагогических вузов, художественных школ и школ искусств, а также учреждений художественного среднего профессионального образования.

Список литературы

1. *Харламов И. Ф.* Педагогика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по пед. специальностям. М.: Гардарики, 2005. 516 с.
2. *Куренкова Р. А.* Эстетика: учебник. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 368 с.
3. *Жданова С. Н.* Педагогика эстетического освоения мира: монография. Оренбург, 2006. 243 с.

Д. М. Жарылгапова, Н. Ш. Кусанова

Кызылординский университет им. Кокыт Ата, Республика Казахстан, г. Кызылорда

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ЛАБОРАТОРИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Преподавание физики и повышение качества знаний, полученных учащимися по данному предмету, во многом зависит от развития физического эксперимента в преподавании и от развития физического эксперимента в его преподавании и широкого правильного использования в процессе обучения. Особое значение имеет выполнение учащимися практических занятий, проводимых в кабинете физики школы, в частности, физических лабораторных работ в VII-IX классах, для получения ими не сухих знаний, а действительно наглядных знаний. Какова должна быть методика, вид, содержание и объем проведения лабораторных работ в классах основной школы с точки зрения реализации принципа политехнического обучения?

Данная проблема не может быть решена отдельно от всей системы эффективного проведения лабораторных занятий по физике в основной школе, так как лабораторная работа должна быть лишь одной из ветвей этой системы. Поэтому при организации практических занятий учащихся, например, в конце учебного года, нельзя довольствоваться только проведением небольших лабораторных работ.

Лабораторная работа приносит некоторую пользу в ходе урока, повышает интерес учащихся к уроку физики, так как позволяет учащимся не только познакомиться с книгой, но и непосредственно познакомиться с физическими явлениями. Тем не менее, более глубокий анализ процесса обучения показывает, что не только демонстрационный эксперимент, но и лабораторный эксперимент по физике очень впечатляет, если он задан для определенной цели и тесно связан с процессом обучения.

Основными целями применения цифровой лаборатории в учебном процессе по физике являются: углубление знаний по физике на основе овладения новыми средствами реализации учебного эксперимента, повышение интереса к изучению физики, развитие исследовательских и коммуникативных умений учащихся. Ряд педагогических исследований предлагает использование цифровых лабораторий в различных формах в учебном процессе в современной школе:

- в ходе фронтальных лабораторных работ;
- в ходе практикума по физике;
- в ходе элективного курса «Физический эксперимент»;
- в ходе учебно-исследовательской и проектной работы учащихся.

Пример лабораторной работы

Тема: «Частота колебаний пружинного маятника».

Цель работы: пронаблюдать затухающие колебания пружинного маятника, установить, что период колебаний не зависит от амплитуды колебаний.

Оборудование

Беспроводное устройство управления «Собра4», беспроводное устройство связи «Собра4», датчик измерения силы «Собра4±4Н», демонстрационная доска, зажим на штативе, винтовая пружина, 3Н/м, держатель для гирь с прорезями, гиря, 10 г, черная; гиря, 10 г, серебряная; программное обеспечение «Собра4» и школьная лицензия.

Дополнительное оборудование

Персональный компьютер с USB-выходом, Windows 2000 или более поздний.

Рекомендации

Полезно установить и закрепить датчик силы «Сверху вниз», чтобы было легче достать кнопку вкл/выкл (рисунок 1).

Установка

Соберите экспериментальную установку, как показано на фото (рисунок 1).

Порядок выполнения работы

Включите компьютер и запустите Windows.

Подключите беспроводное устройство управления «Cobra4» к компьютеру через USB-выход.

Запустите пакет программ для измерения на компьютере.

Включите беспроводное устройство связи «Cobra4» и прилагающийся датчик измерения силы «Cobra4» 4Н. Теперь датчик автоматически опознается, и ему присвоен идентификационный номер (01), который показывается на дисплее беспроводного устройства связи. Процесс передачи информации между беспроводным устройством управления «Cobra4» и беспроводным устройством связи сопровождается показаниями светодиодного индикатора.

На начало работы показания датчика силы равны 0Н.

Запустите эксперимент «2.1.5.1. Частота колебаний пружинного маятника». (Эксперимент>Открыть эксперимент>2.Физика). Теперь все необходимые настройки для записи измерений установлены.

Начните процесс измерения с нажатия кнопки «Старт».

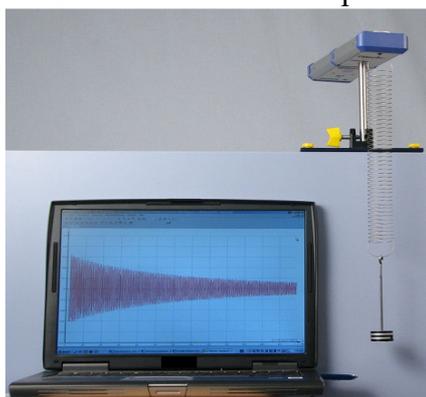


Рисунок 1 – Установка оборудования

Записывайте колебания пружинного маятника приблизительно 10 минут, затем завершите опыт.

Обработка и оценка результатов измерений

Рисунок 2 демонстрирует результаты измерения силы упругости при колебаниях маятника за время t . Сила упругости пружины имеет минимум в той точке траектории, где нет растяжения из-за груза, t максимум, где растяжения из-за веса груза максимально. Можно заметить экспоненциальный спад амплитуды, соответствующий затуханию колебаний из-за внутреннего трения системы.

Теперь вы можете определить период колебаний T по расстоянию между силовыми максимумами колебаний с помощью функции «Обзор». Чтобы сделать это, поместите линии курсора на максимумы колебания, расстояние между которыми должно быть определено.

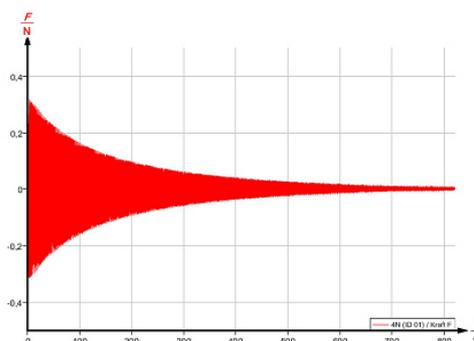


Рисунок 2 – Зависимость силы упругости F от времени t

Используйте «Показать опции», «Символы», чтобы вывести на экран единичные точки измерения. Чтобы точнее измерить период колебания, лучше измерить расстояние между 10 колебательными максимумами и округлить это значение. Чтобы рассмотреть различную амплитуду, определите время колебания в начале и в конце измерения (рисунки 3 и 4). Исследование показывает:

При больших амплитудах колебаний (рисунок 4):

$$T_{10} = 8,49 \text{ s} \Rightarrow T = 0,85 \text{ s} \Rightarrow f = 1,18 \text{ Hz}$$

При маленьких амплитудах колебаний (рисунок 5)

$$T_{10} = 8,51 \text{ s} \Rightarrow T = 0,85 \text{ s} \Rightarrow f = 1,18 \text{ Hz}$$

Благодаря этому ясно, что частота колебаний пружинного маятника не зависит от амплитуды колебаний. Такая характеристика, как частота, является величиной, которая зависит от коэффициента жесткости пружины k и массы m .



Рисунок 3 – Определение частоты f за период времени T на расстоянии между колебательными максимумами

Для большей точности здесь в среднем 10 максимумов. ΔX представляет собой разницу между двумя выбранными максимумами.

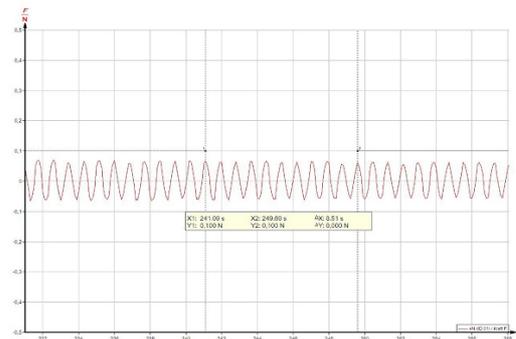


Рисунок 4 – Определение периода колебаний для 10 колебаний с маленькой амплитуды (после приблизительно 4 минут колебаний)

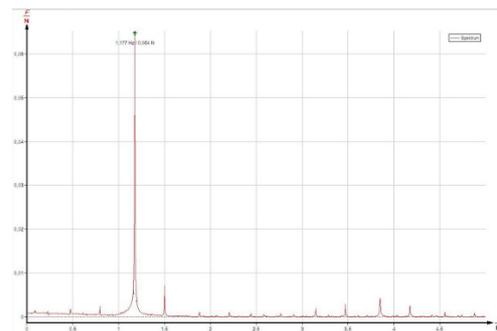


Рисунок 5 – Частотный анализ колебания пружинного маятника

Список литературы

1. Покровский А. А., Глазырин А. И., Дубов А. Г., Зворыкин Б. С., Шурхин С. А. Практикум по физике. Алма-Ата, 1959.

С. А. Желтобрюх, Д. М. Баймуханов

Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, Республика Казахстан, г. Кокшетау

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Знание основ возрастного развития физических качеств должно способствовать улучшению методики со школьниками. В настоящее время уже накоплены объективные данные о возрастном развитии физических качеств, но еще мало исследований, посвященных развитию движений, прежде всего основных, начиная с первого класса и кончая выпускниками средней школы.

Оздоровительный эффект развития и формирования основных движений общеизвестен, т.к. в этих движениях участвуют одновременно большое количество мышечных групп, что способствует повышению обмена веществ в организме, усилению функциональной деятельности внутренних органов, совершенствуется подвижность нервных процессов [1].

В процессе развития двигательных способностей человека особое место занимает разносторонняя физическая подготовленность.

Физическая подготовленность – это совокупность таких физических качеств, как сила, выносливость, быстрота, ловкость. Она в значительной степени определяется морфологическими особенностями и функциональным состоянием всего организма и отдельных его систем, и в первую очередь – сердечно-сосудистой и дыхательной систем занимающегося.

Под общей физической подготовкой подразумевается разностороннее воспитание физических способностей, включая уровень знаний и навыков, основных жизненно важных, или, как говорят, прикладных естественных видов движений. Под специальной подготовкой понимается развитие физических способностей, отвечающих специфическим особенностям и требованиям избранного вида спорта.

Физическую подготовку на общую и специальную, но предлагают подразделить последнюю на две части: предварительную, направленную на построение специального «фундамента», и основную, цель которой – более широкое развитие двигательных качеств применительно к требованиям избранного вида спорта [2].

Таким образом, предложена трех ступенчатость в процессе достижения наивысшего уровня физической подготовленности, причем на первом этапе должны сочетаться специальная и общая физическая подготовка. При переходе же к высшей специальной ступени на достигнутом уровне должны поддерживаться и общая физическая подготовленность, и специальный «фундамент».

Понятие «физическая подготовленность» и «тренированность» тесно связаны и в определенной мере характеризуют степень здоровья.

В процессе систематической тренировки происходит постепенное приспособление организма к нагрузкам, сопряженное с функциональной и морфологической перестройкой различных органов и систем, расширением их потенциальных возможностей.

Физиологические сдвиги в организме в процессе систематических занятий физической культурой и спортом происходят параллельно с совершенствованием двигательных навыков, развитием физических качеств, овладением техникой и тактикой избранного вида спорта. Авторы определяют тренированность как состояние, развивающееся в организме спортсмена в результате многократного повторения физических упражнений и характеризующие его готовность к наиболее эффективной мышечной деятельности [3].

Проблема изучения развития двигательных способностей школьников привлекала и привлекает многих исследователей. Одни изучали «моторную одаренность», как бы независимую от воспитания и обучения, другие изучали «простые, жизненно необходимые движения, приобретенные в повседневной жизни».

В теории физического воспитания различают общую и специальную физическую подготовку. Если общая физическая подготовка включает в себя уровень знаний и умений в жизненно важных прикладных естественных, основных видах движений, то специальная

физическая подготовка связана с профессиональной или спортивной деятельностью (подготовка гимнаста, лыжника, легкоатлета и т.п.) [4].

Главная черта, характеризующая высокий уровень общей физической подготовленности - это умение сознательно владеть движениями своего тела, достигая наибольших результатов в кратчайшие сроки при наименьшей затрате сил. Оздоровительный эффект развития и формирования основных движений общеизвестен, т.к. в этих движениях участвуют одновременно большое количество мышечных групп, что способствует повышению обмена веществ в организме, усилению функциональной деятельности внутренних органов, совершенствованию подвижности нервных процессов.

Разносторонняя физическая подготовленность базируется на высоком уровне развития основных двигательных качеств (выносливости, силы, ловкости, быстроты и т.п.), которые достигаются планомерной работой на уроках физической культуры, а также в процессе внеурочной спортивно массовой работы. Человек, в отличие от животных, не рождается на свет с готовой способностью выполнять естественные для него движения. Движения в ходьбе, беге, метаниях, прыжках, подтягивании, лазании выработались в процессе эволюции человека, в результате взаимодействия его с окружающей средой. Этим движениям человек научился в процессе жизни. Всем известно, как дети любят бегать, бросать, метать, ловить предметы.

Физическую подготовленность школьников характеризуют два показателя: степень владения техникой движений; уровень развития двигательных (физических) качеств.

Физическая подготовленность (двигательная) у учащихся совершенствуется в результате обучения на уроках, но лишь при одном условии: если учитель обучает детей правильно выполнять двигательные действия, воспитывает у них физические качества [5].

Чтобы управлять учебным процессом, вовремя вносить коррективы, нужно вести контроль за двигательной подготовленностью школьников. Однако этому вопросу до сего времени не уделяется должного внимания в научных исследованиях. Имеющиеся литературные данные изучения основных движений детей школьного возраста указывают на отсутствие единой апробированной методики обследования. Обследование по различным заданиям в возрастных группах у мальчиков и девочек и в различных условиях испытаний не дает возможности выявить характерные особенности возрастного-полового развития.

Давно уже надвигается настоятельная необходимость разработки единой методики учета развития основных движений и сбора материала, могущего послужить отправными данными для оценки физической подготовленности школьников разных возрастных групп [6].

Внедрение комплекса «Президентские тесты» позволяет наиболее эффективно использовать средства физической культуры и спорта в повышении мотивации граждан к укреплению здоровья, формированию навыков здорового образа жизни и организации активного досуга.

Комплекс «Президентские тесты» даст возможность привлечь к занятиям физической культурой и спортом широкие слои населения, а также будет способствовать созданию преимущественности физкультурно-спортивной деятельности на разных этапах жизненного пути человека.

Внедрение комплекса «Президентские тесты» является в определенной мере возрождением отечественной традиции подготовки и сдачи нормативных требований физической подготовленности населения в возрасте от 7 до 60 лет и старше. На протяжении более 70 лет в нашей стране действовала система оценки и стимулирования физической подготовленности населения, являясь в целом основой физического воспитания населения.

В разных странах мира вопросам тестирования уровня физической подготовленности, стимулирования занятий физической культурой и спортом среди различных групп населения уделяется большое внимание. В США такая система тестирования находится под патронажем Президента и проводится под названием «Президентский вызов». В Канаде, Германии, Китае, Японии и в других странах мира созданы и реализуются свои национальные системы тестирования. В странах Европы получает широкое распространение единая система тестирования – «Еврофит».

Основными задачами комплекса «Президентские тесты» являются:

– повышение уровня физической подготовленности различных групп населения;

- совершенствование нормативного и программно-методического обеспечения процесса физического воспитания;
- повышение значимости физкультурно-спортивных занятий;
- обеспечение преемственности процесса физического воспитания населения;
- содействие формированию навыков здорового образа жизни среди различных социально-демографических групп населения;
- вовлечение детей, подростков и молодежи в активные занятия спортом;
- реализация наиболее эффективных организационных форм занятий физической культуры и спортом, в том числе и по месту жительства населения.

В последние годы в центре внимания исследователей, считающих необходимым дальнейшее совершенствование системы физического воспитания школьников находятся вопросы совершенствования нормативных требований с целью более эффективного развития физических способностей школьников [7].

Физическое воспитание – это вид воспитания, специфическим содержанием которого является обучение движениям и управление развитием физических качеств человека. Когда необходимо подчеркнуть прикладную направленность физического воспитания по отношению к трудовой, оборонной и иной деятельности, говорят о физической подготовке. Процесс, направленный на улучшение физической подготовленности, называют физической подготовкой. Так или иначе, физическая подготовка содействует укреплению здоровья, развитию двигательных качеств и форм тела, а также расширению двигательных представлений.

Проблема изучения развития движений школьников привлекала и привлекает многих исследователей. Одни изучали «моторную одаренность», как бы независимую от воспитания и обучения. Другие изучали «простые жизненно необходимые движения, приобретенные в повседневной жизни» [8].

Разнообразие двигательных умений и навыков, полученных школьниками в процессе занятий по физической культуре в школе, направлено на повышение уровня общей физической подготовленности учащихся. Многими исследователями и повседневной жизнью подтверждается то положение, что физически подготовленный человек имеет лучшую производительность труда, высокую работоспособность. Основными показателями общей физической подготовленности школьников были, есть и будут достижения в основных движениях. В них, как в фокусе, видно умение владеть своим телом, умение выполнять движение экономно, быстро, точно. В этих движениях выявляется уровень развития физических качеств, скорости, ловкости, силы, и др. под качеством понимается такое свойство, которое отражается в способности выполнения не одной какой-нибудь узкой задачи, а более или менее широкого круга задач, объединенных психофизической общностью. Основные движения наиболее полно вскрывают эту общность качеств. Разумеется, педагогический процесс по физическому воспитанию не ограничивается узким набором упражнений, «применимых в жизненных условиях». Чем больше двигательных условных рефлексов приобретает ученик, тем более сложные и разнообразные двигательные задачи может ставить учитель перед учениками, тем легче приобретает навык. А двигательный навык характеризуется объединением частных операций в единое целое, устранение ненужных движений, задержек, повышением точности и ритмичности движений, уменьшением времени выполнения действия в целом, строгой системностью в движениях, слаженностью различных систем организма [9].

Двигательный навык позволяет экономить физические и психические силы, облегчает ориентировку в окружающей среде, освобождает сознание для своевременного осмысления действия. У школьников средних и старших возрастов интерес к этим движениям не ослабевает в зависимости от педагогических задач, постепенно усложняющихся по годам обучения, повышаются требования к рациональным способам выполнения упражнений. Двигательная деятельность растущего и формирующегося школьника познается в развитии, где решающая роль принадлежит обучению.

Обучение учащихся основным видам движений и совершенствование в них – одна из важнейших задач физического воспитания в школе. Требуется не только научить школьника

правильным приемам движений; не менее важно достигнуть того, чтобы занимающиеся были способны быстро и ловко бегать, высоко и далеко прыгать, обучение должно быть тесно связано с достижением практических результатов. Достижения школьников в основных движениях (при правильной воспитательной работе) определяет в основном качество постановки работы по физической культуре в школе.

Одним из важнейших условий, способствующих лучшей реализации «Единой столичной системы физического воспитания и оздоровления учащихся», является систематическое наблюдение (педагогическая диагностика и мониторинг) за состоянием и сдвигами (динамикой) показателей двигательной подготовленности учащихся, достигаемой ими в ходе учебного года.

В этих целях программой физического воспитания предусмотрены специальные научно обоснованные тесты. Наиболее объективно отражающие степень развития у учащихся основных физических качеств и функциональных возможностей в сочетании с состоянием их физического развития [10].

Список литературы

1. Вейдер Дж. Строительство тела по системе Дж. Вейдера. Тараз.: Физкультура и спорт, 1991. 112 с.
2. Пеганов Ю. А., Шибанов Д. В. Методика повышения двигательной подготовленности слабослышащих юношей средствами атлетической гимнастики при прохождении основных разделов программы по физической культуре: Алматы, 1996.
3. Петров В. К. Ваш помощник тренер. Костанай, 1991.
4. Матвеев А. П. Особенности развития физических качеств у школьников 4–5 классов на уроках физической культуры // Физическая культура в школе. 1990. № 5. С. 24–25.
5. Ментцер М. Супертренинг. Алматы, 1998. 103 с.
6. Абралов Р. А., Павлова О. Н. Оценка уровня физической подготовленности школьников 6–11-х классов // Физическая культура: Воспитание, образование, тренировка. Алматы. 1999. № 3–4. С. 24.
7. Бодибилдинг высокого уровня / Авт.-сост. В. В. Рыбалко. Кокшетау. 2005, 125 с.
8. Бодибилдинг для ленивых / Авт.-сост. Д. А. Борькин. 2005, 92 с.
9. Вавилов Ю. Н., Вавилов К. Ю. Спортивно-оздоровительная программа // Теория и практика физической культуры. 1997. № 6. С. 8–12.
10. Горбов А. М. Гиревой спорт. Астана, 2005. 191 с.

Н. Н. Завалова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

Научный руководитель: И. Н. Дубовицкий

РОЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В РАЗВИТИИ ИХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Исследовательская работа учащихся в наши дни занимает все более и более прочные позиции в современном образовании как одно из направлений реализации новых образовательных стандартов, что подразумевает расширение системы конкурсов и конференций.

Учебно-исследовательская деятельность – это средство личностного развития и формирования мировоззрения через сотрудничество учителя и ученика. Результат исследования – не самоцель, а средство, он подчинен приоритету образования и воспитания участников исследовательской деятельности.

Развитие ученического исследования в сфере образования, применение его в качестве основы при построении образовательных технологий дает возможность учащимся осваивать не сумму готовых знаний, а методы освоения нового, учит их самостоятельно добывать знание, на что нацеливают Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения.

Исследовательская деятельность позволяет учащимся самоопределиться в культурном пространстве, оказаться в ситуации проектирования в избранной ими предметной области. Учащиеся сталкиваются с необходимостью анализа последствий своей деятельности, в результате повышается мотивация учебной активности. Учебно-исследовательская деятельность призвана активизировать позицию учащихся в образовательном процессе, развивать их творческую активность и повышать эффективность образования в целом.

Обычно выделяют несколько принципов процесса исследования:

- принцип естественности (проблема должна быть не надуманной, а реальной, интерес должен быть не искусственным, а настоящим);
- принцип осознанности как проблемы, цели, задач, так и хода исследования в целом;
- принцип самостоятельности (ученик может осуществить исследование только через собственный опыт);
- принцип наглядности (существует в педагогике еще со времен Я. А. Коменского, позже был развит Г. Песталоцци и Ж. Ж. Руссо: в процессе исследования ребенок изучает мир таким, какой он есть на самом деле).

В рамках Федеральных государственных образовательных стандартов определена следующая цель: формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, лично и (или) социально значимой проблемы.

Задачи:

- формирование личностных УУД:
- позитивной самооценки, самоуважения, самоопределения;
- воспитание целеустремленности и настойчивости;
- формирование коммуникативных УУД:
- умение координировать свои действия с партнером, вести диалог;
- умение выступать перед аудиторией, высказывать свое мнение, отстаивать личную точку зрения;
- формирование регулятивных УУД:
- умение самостоятельно и совместно планировать деятельность и сотрудничество, принимать решения;
- формирование навыков организации рабочего пространства и рационального использования времени;
- формирование познавательных УУД:

– способность к сбору, систематизации, хранению, использованию информации.

Существует несколько основных видов исследовательских письменных работ учащихся: реферативная работа, исследовательская работа и учебно-исследовательская работа. Реферат попадает в категорию исследовательских работ только в том случае, если в нем есть анализ и обработка представленного материала. Учебно-исследовательская работа подразумевает ознакомление учащихся с различными методиками сбора материалов, направлена на выработку умения обобщать данные и формулировать результаты. Как правило, результат такой работы прогнозируется заранее – учащийся должен его подтвердить. Исследовательская же работа подразумевает большую самостоятельность учеников, некоторый опыт исследовательской деятельности. Результаты, которые могут получиться в итоге такого исследования, часто неизвестны или неожиданны даже для преподавателей.

Повысить активность учащихся в самостоятельном получении знаний, приобретении умений осуществлять практическую деятельность можно путем широкого внедрения в настоящее время проектной технологии, которая, по сути, основана на использовании проблемных, исследовательских методов. Школьники должны быть подготовлены к проектной деятельности, а для этого их необходимо последовательно обучать планированию этого вида деятельности, а также создавать условия для мотивации на данный вид деятельности. В решении данной задачи важная роль отводится учителю-исследователю, готовому к организации и руководству проектной деятельностью.

В планируемой модели формирования ключевых компетентностей учащихся в процессе проектной деятельности предусмотрена подготовка тьюторов. Технология тьюторства подразумевает взаимодействие опытного, который что-то умеет делать (знает, как сделать), и начинающего. Тьютор или наставник призван не исправлять, а направлять учащегося; не указывать на ошибки, а дать состояться ошибкам (например, в неправильном планировании, в неумении себя организовать в коллективе, в предмете и т. п.) под присмотром взрослого. Учащийся сам делает выводы о тех ошибках, которые он проанализировал с тьютором.

Деятельность, организуемая тьютором, идет совместная работа взрослого и ребенка, любое событие проектируется совместно с детьми. Обсуждая с детьми проблемы, на которые это действие или событие может быть направлено, тьютор формирует активную позицию ребенка по отношению к себе и внешнему пространству. Обсуждая цели и задачи работы, способы достижения цели, ресурсы и результаты ее, тьютор как бы дает ребенку (пока в наиболее безопасном режиме) потренироваться в том, что ждет ребенка в его пути по жизни. В результате сотрудничество учителя-тьютора и учащегося насыщенностью, целенаправленностью, высоким уровнем рефлексии самого процесса деятельности и его результатов. Коммуникативная направленность сотрудничества позволяет добиваться учащимся высоких образовательных результатов.

Формой коммуникации, которая обеспечивает тьюторство (или перенос опыта) является свободное общение, в ходе которого опыт передается за счет вопросов и фиксации внимания.

В учебном процессе реализация проектной методики может быть обеспечена группой предметов, формирующих систему специальных и общеучебных знаний и умений учащихся: родной язык, литература, история, география, биология, химия, физика, математика. Придерживаясь позиции И. С. Сергеева, выделяем группу, которая ориентирована непосредственно на формирование компетентностей (гражданской, информационной, коммуникативной и других). Эти предметы не так тесно связаны со своей научной основой и носят в значительной степени интегративный и/или прикладной характер.

Кроме того, все они тесно связаны с окружающей жизнью и будущей профессиональной или общественной деятельностью школьников. В данную группу входят такие предметы, как: иностранные языки, информатика, ИЗО, технология, граждановедение, экология. Для этих предметов вопрос о том, как их изучать, имеет не меньшую, а нередко и большую значимость, чем вопрос о том, что изучать в рамках данных курсов. Преподавание данных дисциплин не только допускает, но и требует введения метода проектов как в классно-урочную, так и во внеурочную деятельность учащихся.

Компетенции	Виды деятельности
<p>Ценностно-смысловые компетенции.</p> <p>Это компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его 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.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Участие в конкурсах разного уровня, научно-практических конференциях. 2. Участие в проектах. 3. Проведение социологического опроса, интервьюирование.
<p>Учебно-познавательные компетенции.</p> <p>Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проведение экспериментов. 2. Конспектирование. 3. Работа с учебником. 4. Фотографирование объектов. 5. Работа над рефератом. 6. Участие в экскурсии. 7. Изготовление приборов.
<p>Информационные компетенции (ИКТ).</p> <p>Навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации и информационными технологиями (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет). Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Поиск информации в библиотеке. 2. Поиск информации в электронных энциклопедиях. 3. Поиск информации в школьной медиатеке. 4. Использование информации из Интернета. 5. Создание презентации. 6. Создание буклета.
<p>Коммуникативные компетенции.</p> <p>Знание способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Участие в обсуждении вопросов семинаров, конференций. 2. Выступление на конференции. 3. Выступление с сообщением. 4. Взаимоконтроль. 5. Участие в дискуссии. 6. Участие в анкетировании. 7. Собеседование.

Такие формы работы обеспечивают реализацию деятельностного подхода в процессе обучения. На этой основе формируются компетенции личностного самосовершенствования. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

Формирование информационной компетентности обеспечивается включением учащихся в учебно-исследовательскую деятельность – форму учебной деятельности, целью которой является достижение более глубокого образовательного уровня, развитие творческих, интеллектуальных способностей школьников.

Условием успешного формирования ключевых компетентностей в процессе проектной деятельности организация профильного обучения, так как основными задачами профильного образования являются: развитие творческих способностей учащихся, формирование системы представлений, ценностных ориентаций, познавательных, предметных и исследовательских умений и компетенций, обеспечивающих выпускнику готовность к продолжению профессионального образования. Решение этой проблемы может быть осуществлено и путем организации проектной деятельности школьников во внеурочное время на элективных курсах.

С помощью исследовательского метода возможно формировать такие компетенции, как: исследовательская – уметь наблюдать, измерять, проводить эксперимент, строить эмпирические зависимости, индуктивные рассуждения и модели; информационная – владеть информационными технологиями, работать со всеми видами информации; автономизационная – быть способным к саморазвитию, способность к самоопределению, самообразованию.

На основании вышесказанного основной результат проектной деятельности – это ключевые компетентности, формирование которых в условиях предпрофильного и профильного обучения требует особого методического сопровождения.

Переход к новым, более эффективным, методам стимулирования массовой проектной работы учащихся требует проведения серии обучающих семинаров, тренингов и открытых дискуссий с привлечением специалистов из сферы науки, бизнеса, журналистики, управления.

Социальные и научно-исследовательские проекты (в основной и старшей школе) учат старшеклассников основам проектного менеджмента и научного исследования. Кроме того, они способны принести реальную общественную пользу, а для каждого участника – стать осязаемым успехом, первой ступенькой в профессиональной карьере.

Следующим шагом становится создание надпредметных образовательных программ, а затем – программ индивидуальных. Центральным моментом всей этой деятельности является оптимизация образовательной программы школы как средства для получения нового результата – ключевых компетентностей выпускника. Возможность признания и самореализации может быть обеспечена финансовой поддержкой лучших проектов. Одновременно работа в проектных группах является стимулом саморазвития, продвижения, сплочения и воспитания командного духа, а, следовательно, коммуникативной компетентности.

Характеристика процесса организации проектной и исследовательской деятельности у учащихся	
Параметры	Стадии организации
1. Мотивационно-ориентационная	
Приоритетные цели	Создание положительного отношения к проектно-исследовательской деятельности. Формирование устойчивого интереса к проектированию в различных областях научного знания.
Содержание	Общие гуманитарные дисциплины и общие математические и естественнонаучные дисциплины.
Методы и средства	Анкетирование, беседа с целью изучения познавательных предпочтений. Демонстрация достижений, успехов сверстников в проектной, исследовательской деятельности.
Формы организации учебной деятельности	Лабораторно-практические занятия, самостоятельная и проектная работа.
Планируемые изменения	Наличие устойчивого положительного интереса к проектной и исследовательской деятельности. Сформированность не ниже, чем на среднем уровне общих компетенций. Наличие основных знаний о проектировании, его принципах, методах, этапах, инструментари и т.п.
2. Формирующая	
Приоритетная цель	Формирование готовности к участию в проектной, исследовательской деятельности
Содержание	Дисциплины элективных курсов
Методы и средства	Адекватные цели
Проекты (тип)	Исследовательские и практико-ориентированные
Формы организации учебной деятельности	Проблемные лекции, лабораторно-практические занятия, самостоятельная и проектная работа
Формы внеучебной деятельности	Кружковая работа Работа в проблемных группах Работа с тьюторами Научно-практические конференции

Проектные недели	
Планируемые изменения	Сформированность выше среднего уровня ключевых компетентностей; Прочное владение системой знаний о проектировании; Сформированность таких групп компетенций, как: компетенции проектирования развития и результатов развития объекта или процесса, проектировочные компетенции, связанные с решением теоретических и практических проблем, компетенции проектирования рационального использования исследовательского инструментария, материально-технической базы, ресурсов и т.п.; Готовность к самостоятельной реализации проектной исследовательской деятельности на основе сформированных компетентностей
3. «Я-концепция»	
Приоритетные цели	Формирование собственной позиции к проектно-исследовательской деятельности и осознание ее ценности в дальнейшем самоопределении и самореализации
Содержание	Дисциплины предпрофильного и профильного обучения и цикла факультативных дисциплин
Методы и средства	Активные методы обучения
Проекты (тип)	Исследовательские и творческие
Формы организации учебной деятельности	Интерактивные лекции, лабораторно-практические занятия, самостоятельная и проектная работа, исследовательская работа
Формы организации внеучебной деятельности	Мастер-класс Тренинговые занятия Клубы по интересам
Планируемые изменения	Сформированность таких групп компетенций, как: проектирования на основе предметных знаний конкретных процессов и объектов, самоопределения, самосовершенствования, Готовность к реализации проектно-исследовательской компетентности в самостоятельной деятельности и ее рефлексии

Реализация проекта позволит решить поставленные цели обучения:

1. Освоение и систематизация знаний, относящихся к фундаментальным основам информатики (теории информации, алгоритмизации и программирования, теоретических основ вычислительной техники, математического и информационного моделирования) – формирование компетентности в сфере информационно-аналитической деятельности.

2. Развитие алгоритмического мышления и формирование у учащихся операционного стиля мышления, включающих в себя совокупность следующих знаний, умений и навыков: всесторонняя оценка ситуации, поиск информации, необходимой для решения задачи, построение информационных моделей, оптимальное планирование действий и возможных путей развития ситуации, принятие адекватных решений, оценка полученных результатов – формирование информационной компетентности.

3. Приобретение опыта создания и преобразования информационных объектов различного вида с помощью современных информационных технологий: телекоммуникационные сети, издательская деятельность, основы технологии мультимедиа – формирование технологической компетентности.

4. Воспитание культуры проектной деятельности, умения работать в коллективе, чувства ответственности за принимаемое решение, установки на позитивную социальную деятельность в информационном обществе – формирование компетентности в сфере социальной деятельности, коммуникативной компетентности.

Достичь этих целей можно, создавая творческую атмосферу на учебных занятиях, разнообразив содержание внеучебной познавательной деятельности, формируя личную заинтересованность учащихся в проектной деятельности и в саморазвитии.

Список литературы

1. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учебно-методическое пособие. М.: Академический Проект, 2004.

2. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI в. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
3. *Гуревич П. С.* Психология и педагогика: учебник для студентов вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005.
4. *Давыдов В. В.* Лекции по педагогической психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006.
5. *Даринский А. В.* Высшие учебные заведения старого Петербурга. СПб.: Фирма «Глагол», 2002.
6. *Джуринский А. Н.* История образования и педагогической мысли: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.
7. *Ушинский К. Д.* Избранные труды. В 4 кн.; сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров. М.: Дрофа, 2005.
8. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
9. История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. академика РАО Н. Д. Никандрова. М.: Гардарики, 2007.
10. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987.
11. *Коджастирова Г. М., Коджастиров А. Ю.* Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000.
12. *Козырев В. А., Шубина Н. Л.* Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: научно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.
13. *Колесникова И. А.* Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2007.

Н. Н. Завалова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

Научный руководитель: И. Н. Дубовицкий

МОТИВАЦИЯ УЧАЩИХСЯ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования.

В основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

- формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- построение образовательной деятельности с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать:

1) умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

2) умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

3) умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

4) умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения;

5) умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение [6].

Развитие творческих способностей личности- является первостепенной задачей в современном обществе, в связи с изменениями в системе образования, человеку необходимо адаптироваться к постоянно меняющимся социальными и экономическим условиям, уметь воспринимать и использовать информацию, объем которой лавинно увеличивается.

Государство нуждается в образованных граждан, являющиеся патриотами своей страны, нацеленные на получение новых знаний и применение их на практике, готовых принимать рудные решения и нести за них ответственность.

В соответствии со ФГОС учебно-исследовательская деятельность (УИД) должна являться частью образовательного процесса в образовательных учреждениях.

Целью УИД является «вызвать» у ученика такой мыслительный процесс, при котором он должен почувствовать прелесть открытия, побудить к поиску разных способов получения новых знаний, которые он получил самостоятельно, и которые значимы лично для него.

Функции УИД

1. Развивающая направлена на развитие памяти ребенка, его внимания и мышления, на развитие его личности.

2. Познавательная – ребенок успешно освоил знания, который добыл самостоятельно.

3. Воспитательная направлена на мотивацию, самоопределение и самореализацию учащегося.

4. Дидактическая направлена на закрепление у обучающегося в ходе выполнения исследования основных навыков, умений и понятий.

Для успешного проведения учебного процесса у школьника необходимо пробудить интерес к обучению, т.е. сформировать мотивацию учения. Изучением мотивации учебной исследовательской деятельности занимались Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. Маслоу, П. М. Якобсон и другие. Определяя личность, Б. Г. Ананьев пишет: «Личность как общественный индивид всегда выполняет определенную общественную функцию. Каждая из этих функций осуществляется путем своеобразного общественного поведения, строится в виде известных процедур поведения и обуславливающих их мотиваций...» [1].

На сегодняшний день это является одной из главных задач современного образования. Успех решения этой проблемы заключен не только в овладении учащимися определенных предметных навыков и умений. Если не сформировать мотивации учения, учащиеся не смогут достичь межпредметных и личностных образовательных результатов, установленных Федеральными государственными образовательными стандартами. Так, если не развивать мотивацию, ученик не сможет освоить и реализовать различные виды активного познания, осуществлять проектную, учебно-исследовательскую деятельности и то, что и ними связано, а именно: саморазвитие, самообразование и умение учиться. Мотивация учения должна соответствовать потребностям человека в получении новых знаний, которые направлены на познание самого себя, на окружающий его мир, его роли и значимости в этом мире.

Чтобы понять, что собой представляет «мотивация» нужно исходить из понятия «потребность». Известный американский психолог А. Маслоу выделил пять базовых потребностей:

1) физиологические потребности (потребность в пище, воде, сне и т.д.); как утверждает автор, потребности высокого уровня не будут актуализироваться, пока не будут удовлетворены самые важные из всех потребностей;

2) потребности в безопасности (чувство свободы от страха и тревоги, потребность в защите);

3) потребность в любви и принадлежности (желание и необходимость в дружеском отношении и общении, чувство полноправного члена общества, минимизация чувства одиночества);

4) потребность признания личности (завоевание определенного статуса, престижа);

5) потребность в самореализации (стремление развития заложенных индивидуальных возможностей).

Познавательная потребность, и тем более потребность в самореализации приобретают значимость для человека только тогда, когда удовлетворены более актуальные, базовые для человека потребности – физиологические и потребность в безопасности утверждал А. Маслоу [4].

«Человек, его сознание и психика, – отмечает С. Л. Рубинштейн, – не замыкается в непосредственной данности субъекту, а выражается в деятельности, реализуется в ней... В объективировании в процессе перехода в объект формируется тем самым субъект» [7]. Таким образом, в трудах С. Л. Рубинштейна мы находим важнейшее положение для построения образовательных систем: психика человека формируется в деятельности и проявляется в ней.

В психологии выделяют два типа деятельности человека: внутренняя и внешняя. К внутренней относится познавательная деятельность, направленная на получение новых знаний, которые добывает он сам; усвоение этих знание; понимание важности получения новых знаний; самопознание и развитие своих возможностей. Внешняя направлена на получение одобрения со стороны родителей, похвалы от учителей, завоевание авторитета среди сверстников, ориентирована на лидерство.

При классификации мотивов учения выделяют две основные группы, которые, в свою очередь, содержат мотивы разных уровней.

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности (познавательные):

1) мотивы, связанные с содержанием учения: стремление ученика узнать новые факты, понять закономерности, проникнуть в суть явления;

2) мотивы, связанные с процессом учения: стремление на интеллектуальную активность, преодолевать препятствия в процессе решения задач.

II. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности (социальные мотивы):

1) широкие социальные мотивы: долг и ответственность, понимание социальной значимости учения;

2) узкие социальные мотивы: стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение;

3) мотивы социального сотрудничества: ориентация на разные способы сотрудничества с другим человеком (М. В. Матюхина, А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов).

Для оптимизации познавательной деятельности огромную роль играет компетентность педагога. Уровень компетентности педагога определяется его влиянием на процесс обучения школьника и его развитие. Преподаватель является организатором исследовательской деятельности учащихся, ее форм и условий. И от того, насколько качественно он выполнит свою работу будет зависеть формирование внутренней мотивации ученика на решение любой проблемы, будь то научная или жизненная, с творческой и исследовательской позиции.

Рассмотрим условия, которыми должен руководствоваться учитель при организации исследовательской деятельности.

1. Свобода выбора. Преподаватель должен дать возможность ученику выбрать самому тему исследования. В этом случае у ученика пробуждается интерес к работе, в которой он сможет проявить свои способности. У него формируется чувство ответственности за результат этой работы (Ш. А. Амонашвили).

2. Минимальный контроль со стороны учителя, минимизация поощрений и наказаний за результат деятельности. Соблюдение этих условий и наличия интересного задания будут стимулировать внутреннюю мотивацию учащегося. В противном случае, внешняя мотивация будет способствовать угнетению внутренней.

3. Ребенок должен испытывать интерес от процесса обучения, а также от общения со своими одноклассниками. Возможность проявлять свои интеллектуальные способности формируют у ребенка интерес к обучению. Использование активных методов обучения, способствуют увеличению мотивацию ученика к обучению. М. А. Матюшкин предлагает использовать метод создания проблемной ситуации [5]. Педагог должен так сформировать проблемную ситуацию, чтобы она пробуждала интерес у детей в поиске ее решения. Это лучше делать при изучении нового материала, который переплетается с уже освоенным; привлечение учеников к оценочной деятельности; необычная форма обучения (урок-конференция, урок-путешествие, ролевая игра и т.п.); рассмотрение привычных предметов и явлений под необычным углом зрения; отсроченная догадка (в начале урока учитель дает загадку, удивительный факт, отгадка же будет найдена в процессе изучения нового материала); нарисуй как понял (создание опорных конспектов, рисунков, схем); постоянный анализ жизненных ситуаций, обращение к личному опыту ученика.

4. Достижения учеников ориентируются на его индивидуальные стандарты, возможности.

5. Личностное отношение учителя к ученику. Учитель – личность, которая должна обладать высокой внутренней мотивацией к педагогической деятельности, быть уверенная в себе. Он не должен показывать своего личностного отношения к ребенку, будь оно положительным или отрицательным. Все дети для него равны.

6. Формирование у ребенка «чувства причастности» к делу. Оно формируется из: доступность цели, оценка своих способностей, уверенность эффективности его деятельности, достижение цели и ее обратная связь, ответственность за действия и их результат.

Исследовательская деятельность направлена на развитие индивидуальных способностей учащихся, формирование интереса к познанию мира, приобщение к интеллектуальной деятельности, формирование умения творчески мыслить, развитие коммуникативных способностей, поиск способов получения информации, ее обработка. Внутренняя мотивация учащихся является основным показателем для достижения поставленных целей в исследовательской деятельности, поэтому организацию исследовательской деятельности, ее условия и формы, должен осуществлять преподаватель, обладающий компетентностью в этой деятельности.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. СПб., 2003.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
3. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. М., 1997.
4. *Маслоу А.* Мотивация и личность. М., 1954.
5. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Директмедиа, 2008. 392 с.
6. Приказ Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644 «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования"» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fgos.ru/>
7. Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна [Электронный ресурс] / В. А. Кольцова, А. Н. Славская, К. А. Абульханова, В. А. Барabanчиков; под ред. К. А. Абульханова, С. В. Тихомирова. М. : Институт психологии РАН, 2011. 431 с. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15666.html>

Н. Н. Завалова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

Научный руководитель: И. Н. Дубовицкий

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Согласно ФГОС одной из целей основной образовательной программы основного общего образования является формирование у обучающихся компетенций в области исследовательской деятельности. А это, в свою очередь, требует активного взаимодействия обучающихся и преподавательского состава [3].

В рамках исследовательской деятельности обучающиеся основного общего образования решают такие задачи, результаты которых заранее никак не могут быть известны.

Исследовательский процесс в соответствии с требованиями ФГОС включает следующие этапы:

- 1) формулирование проблемы;
- 2) изучение ее теоретических аспектов;
- 3) подбор и изучение методик исследования;
- 4) анализ данных, полученных в результате исследования;
- 5) обобщение итогов и формулирование выводов.

Следует отметить, что основной целью исследовательской деятельности является выяснение чего-либо нового, причем получение новых знаний является однозначно самоценным [9].

Для того чтобы исследовательская деятельность могла быть внедрена в образовательный процесс учебного заведения, необходимо формирование соответствующей среды. Так, например, как отмечает ведущий научный сотрудник лаборатории психологической антропологии и профессионального развития педагогов Института изучения детства, семьи и воспитания РАО А. В. Леонтовича, эффективным решением в данном случае будет внедрение исследовательской компоненты в образовательную среду.

В отличие от способа организации учебного процесса компонент является особенно необходимым для реализации миссии учебных заведений основного общего образования и имеет четкие функции, формы организации деятельности школ, методику освоения учебного материала, подход к подготовке педагогических кадров, а также методы оценки эффективности.

В условиях реализации требований ФГОС в качестве компонента образовательной среды исследовательская деятельность в учебном процессе приобретает ярко выраженный метапредметный характер и, помимо непосредственно обучения, безусловно, способствует усвоению обучающимися в школах культурных ценностей.

При этом следует отметить, что обучающиеся обязательно должны вовлекаться в исследовательскую деятельность постепенно, так сказать определенными этапами, начиная от простых форм ее организации и переходя к более сложным, например, исследовательским экскурсиям, конференциям и т.д. Являясь участниками сложного образовательного процесса, обучающиеся получают дополнительную мотивацию к более глубоким познаниям и начинают зачастую самостоятельно формировать свои профессиональные предпочтения [8].

Социально-экономические изменения, происходящие в обществе, требуют от современных специалистов принятия самостоятельных, быстрых и творческих решений. Постоянный огромный прирост информации приводит к тому, что учащиеся не могут сосредоточиться на усвоении различных знаний, трудом отслеживают научные достижения и не всегда осознают их смысл.

Изменения в современной образовательной политике государства, Федеральных государственных образовательных стандартах кардинально изменили требования и цели образовательной деятельности. Современный выпускник – это развитая, творческая личность, способная видеть проблему, находить адекватные, нестандартные пути ее решения. Достижение этой цели возможно лишь при условии освоения учащимися исследовательской деятельности.

Такие изменения в образовании требуют развития новых образовательных технологий в противовес широко распространенным в современной образовательной системе репродуктивным методам, основанным на простом воспроизведении готовой информации. Новые образовательные программы требуют, соответственно, нового типа профессионального мышления педагога, новых форм, методов организации учебной деятельности на разных ступенях обучения.

К сожалению, далеко не каждый педагог готов внедрять исследовательский компонент в рамках учебной программы. Причины тому, как свидетельствуют исследования доктора педагогических наук С. И. Карповой, кроются, прежде всего, в нехватке времени на разработку соответствующих программ (44 %), в неполной готовности к данному виду деятельности (34 %), а также недостаточным наличием соответствующих дидактических материалов (30 %), что и является причиной незнания методик проведения такого рода занятий (23 %). Следовательно, в настоящее время проблема методической подготовки педагогов к реализации исследовательской деятельности стоит очень остро [7].

В связи с вышесказанным, на наш взгляд, следует отметить, что для создания равноценных условий для развития исследовательского потенциала обучающихся основного общего образования необходима разработка руководством учебных заведений единой системы внедрения исследовательской деятельности. Реализация такого подхода, в данном случае, предполагает введение новой штатной единицы, например, заместителя директора по исследовательской работе, с возложением на него следующих обязанностей.

1. Разработка положения об исследовательской деятельности обучающихся.
2. Разработка планов исследовательской деятельности с учетом специфики каждого конкретного класса.
3. Деятельность по реализации исследовательского потенциала учителей.

Итак, для успешного внедрения исследовательского компонента в образовательный процесс школ соответствующими знаниями и умениями, в первую очередь, безусловно, должен обладать сам педагог. В определенной мере эта задача решается путем привлечения работников с учеными степенями. Для такой категории педагогических работников, которые имеют опыта исследовательской работы, необходима организация возможности повышения квалификации.

Подготовка педагогического состава к внедрению исследовательской деятельности заслуживает более подробного изучения. Так, например, С.И. Карпова считает особо важным то, что исследовательская деятельность должна осуществляться в тесной связи с научно-теоретическим, психолого-педагогическим и методическим аспектами. В связи с этим, педагог обязательно должен быть знаком с сущностью научного познания, понимать и оценивать место исследовательской деятельности в образовательном процессе основного общего образования, знать, какие модели и способы могут применяться [6].

Кандидат педагогических наук С. Ю. Антонова утверждает, что в способности педагога организовать исследовательскую деятельность важную роль играет управленческий аспект. В результате чего, учитель должен уметь:

- выделять компоненты деятельности, выстраивать связи между ними и находить пути достижения целей, то есть реализовывать системный подход;
- использовать активные формы обучения, предоставлять ученикам допустимую степень свободы выбора, то есть реализовывать деятельностный подход;
- предоставлять каждому ребенку возможность проявить свой потенциал, максимально раскрыть таланты и предрасположенности, а также стать частью единого целого, в котором совокупность этих потенциалов принесет максимальный результат, иными словами, – реализовывать принцип синергии;
- оценивать эффективность исследовательской деятельности с точки зрения мотивации, удовлетворения потребностей, использования ресурсов, достижения и результатов;
- обеспечивать открытость, информационную насыщенность, диалогичность, функциональность и демократичность субъектно-объектных отношений в процессе исследовательской деятельности [2].

В большинстве случаев, как показывает практический опыт, для успешного внедрения исследовательской деятельности учитель, прежде всего, сам должен осознать ее значимость, преодолеть возможные сложности для самого себя и оценить неоспоримую ценность исследовательских навыков для собственной деятельности. В дальнейшем, когда интерес сформирован, можно переходить к более объемному этапу – комплексной подготовке. Говоря другими словами, внедрение исследовательского компонента в образовательную среду учебного заведения начинается с мотивации учителей и логичной и последовательной организации их работы в этом направлении в дальнейшем.

На наш взгляд, вполне правомерно констатировать то, что в школе более эффективно управлять исследовательской деятельностью будет заместитель руководителя, имеющий, например, ученую степень, а также опыт в проведении научно-исследовательских работ.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 (в ред. от 31 декабря 2015 г.) [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ: URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (Дата обращения: 17.12.2020).
2. Антонова С. Ю. Учебно-исследовательская деятельность учащихся в школе: управленческий аспект // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2008. № 65. С. 361–364.
3. Бенгина Т. А. Формировании навыков научно-исследовательской работы учащихся // Символ науки: международный научный журнал. 2020. № 5. С. 175–176.
4. Валеева О. А. Технологическое обеспечение организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Валеева Ольга Анатольевна; [Место защиты: Саратов. нац. исслед. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского]. Саратов, 2018. 24 с.
5. Гончарова А. А. Проблемы организации исследовательской деятельности в школах // Ученые записки ИУО РАО. 2017. № 3 (63). С. 271–274.
6. Карпова С. И. Управление учебно-методической работой в школе: методическое пособие. Одинцово: Изд-во АНОО ВПО «Одинцовский гуманитарный институт», 2012. 56 с.
7. Карпова С. И. Формирование готовности педагогов общеобразовательных школ к руководству исследовательской деятельностью учащихся // Наука и Мир. Волгоград: ООО «Научное обозрение», 2014. № 8(12). С. 145–149.
8. Леонтович А. В. Построение образовательной среды для реализации исследовательской деятельности учащихся // Преподаватель XXI век. М.: МПГУ, 2013. № 2. Т. 1. С. 123–130.
9. Леонтович А. В. Проектирование исследовательской деятельности учащихся: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М.: МПГУ, 2003.
10. Назарина И. А., Силитрарова В. Н. Развитие научно-исследовательской деятельности учащихся // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2020. № 2 (65). С. 105–108.
11. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2002. 272 с.
12. Тарасова О. В., Чернобровкина Ю. В. Роль исследовательской компетенции в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 1 (86). С. 264–266.

Т. Ю. Зборовская

Санаторный ясли-сад №13 г. Мозырь, Республика Беларусь, г. Мозырь

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЕЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В дошкольном детстве ребенок приобретает основы личностной культуры, ее базис. Одним из компонентов базиса личностной культуры является ориентировка ребенка в явлениях собственной жизни, деятельности и в себе самом. Поэтому важным звеном в работе детского сада является валеологическое воспитание детей дошкольного возраста. Валеология – наука и сфера человеческой деятельности, изучающая возможности наилучшей адаптации человека к условиям окружающей среды путем ведения здорового образа жизни.

Утверждение здорового образа жизни, сохранение и укрепление здоровья детей рассматривается как одно из приоритетных направлений модернизации обучения и воспитания и составляет едва ли не самую важную доктрину развития современного образования. Здоровье перестает быть только категорией биологической – оно становится одной из основных общественных, культурных и личностных ценностей.

По статистическим данным последних лет Министерства здравоохранения Республики Беларусь выявилась устойчивая тенденция к существенному снижению показателей здоровья и темпов развития детей.

В свете вышеизложенного особое значение приобретает вопрос приобщения детей дошкольного возраста к валеологической культуре, особенно тех, кто имеет существенные отклонения в состоянии здоровья.

Валеологическое образование – система знаний о здоровье, здоровом образе жизни, факторах его образующих и разрушающих [1, с. 32].

Первостепенную роль в валеологическом образовании играют фактор семьи и фактор учреждения образования: насколько они способны с самого раннего возраста создавать ребенку общий положительный и устойчивый фон психического состояния, обеспечивать развитие деятельной и жизнерадостной личности, обладающей чувством собственного достоинства.

Вопросы воспитания здорового образа жизни должны решаться в сотрудничестве с родителями. В реализации данного проекта определяются следующие задачи:

- установление доверительно-делового контакта с родителями;
- повышение педагогической культуры родителей;
- пропаганда здорового образа жизни;
- изучение, внедрение, распространение передового опыта семейного воспитания.

Семья и учреждение образования остаются важнейшими социальными институтами, обеспечивающими воспитание ребенка. В современном обществе образовательное учреждение должно быть более открытой социально-педагогической системой, стремиться к диалогу, межличностному общению, социальному взаимодействию. В этой связи важная роль отводится повышению педагогической культуры родителей, которая является основой раскрытия их творческого потенциала, совершенствования семейного воспитания.

Современные исследования (Л. Н. Лазуткина, М. Л. Лазарев, Т. Л. Розанова, Л. В. Симошина) показывают, что начинать воспитание валеологической культуры необходимо уже с дошкольного возраста и практика взаимодействия педагогов учреждения дошкольного образования и семьи в данном направлении нуждается в изменении. Современному обществу и семье нужна большая открытость и признание партнерских прав родителей.

Многие родители нуждаются в конкретной помощи педагогов. Источником этой помощи может стать дошкольное учреждение при условии установления между педагогами и родителями доверительного сотрудничества и паритетного взаимодействия.

Для педагогов актуальной сегодня является проблема дальнейшего углубления имеющихся представлений о семье в свете современных подходов, расширения представлений о содержании, формах и методах взаимодействия с семьей и выработке индивидуального подхода к ней.

Условием действенного взаимодействия коллектива педагогов современного учреждения дошкольного образования и семьи выступает педагогическая культура воспитателей дошкольного образования и педагогическое просвещение родителей, использование форм сотрудничества, которые обостряют интерес родителей к совместному решению проблем воспитания. Важным условием взаимодействия является также изучение педагогами подхода к общению с семьей, умение грамотно построить общение с родителями, заинтересовать их совместным решением проблем воспитания ребенка. Общение воспитателей и родителей дает большие возможности для целенаправленного и систематического ознакомления семьи с задачами, содержанием и методами воспитания в детском саду. Организованное общение и обмен опытом семейного воспитания, повышает интерес каждой семьи к вопросам воспитания.

Недостаточный собственный образовательный уровень родителей, их критическая самооценка своего педагогического потенциала приводят к размытости образовательного заказа семьи учреждению дошкольного образования, что способствует некоторой отстраненности родителя в деле валеологического образования детей.

Исследования последних лет (Т. Н. Доронova, О. Л. Зверева, Т. В. Кротова) и опыт работы в данном направлении показывают, что педагоги избегают общения с родителями по следующим причинам:

- недостаточная валеологическая компетентность педагогов;
- низкая коммуникативная культура педагога в общении с родителями;
- недостаточная осведомленность педагогов о современных формах;
- взаимодействия с родителями.

Таким образом, существует ряд проблем, требующих разрешения с позиции взаимодействия педагогов и семьи. Необходимо углубление представлений воспитателей дошкольного образования и родителей как по линии совершенствования эмоциональной и коммуникативной сферы общения, так и по линии обогащения содержания. Соответствующее педагогическое просвещение родителей, укрепление отношений доверия и сотрудничества между воспитателями и родителями позволят преодолеть существующую практику эпизодического взаимодействия педагогов и родителей как недостаточно эффективную и осознать важность перехода от случайных взаимодействий к планируемому подходу к решению конкретных задач воспитания детей, актуальных именно для данной семьи.

Актуальность нашего исследования обусловлена обострением в педагогической практике целого ряда противоречий: между значимостью проблемы сохранения и укрепления здоровья детей дошкольного возраста для обеспечения его полноценного развития и недостаточной подготовленностью педагогов к совместной работе с родителями в приобщении детей к здоровому образу жизни на современной научной основе; между необходимостью согласованных действий педагогического коллектива и семьи по формированию здорового образа жизни дошкольников и неэффективными формами сотрудничества с родителями воспитанников.

На формирование здорового образа жизни детей можно повлиять, если: обеспечить необходимый уровень валеологической компетентности участников образовательного процесса, включающий: осознание личной значимости здорового образа жизни, участие в здоровьесберегающем пространстве (дом, учреждение образования, окружающая среда), саморегуляцию на личностном уровне; разработать критерии качества взаимодействия субъектов образовательного процесса (учет социального запроса родителей; выявление и распространение лучшего опыта семейного воспитания в сохранении и укреплении здоровья детей; адресность; обеспечение обратных связей, выражающихся в индивидуальном подходе; использование форм работы, повышающих активность детей, педагогов и родителей); использовать новые подходы в работе с родителями воспитанников (открытость дошкольного учреждения для родителей, приоритет семейного воспитания, признание партнерских прав родителей в воспитании ребенка).

В течение года необходимо проводить мониторинг с целью установления преемственности в семейном и общественном воспитании, выявления «пробелов» в знаниях и трудностей у родителей по организации здорового образа жизни.

Результаты физического развития детей непосредственным образом связаны с уровнем профессионализма сотрудников учреждения дошкольного образования. Необходимо продумать методическую работу по совершенствованию педагогического мастерства коллектива. Эта работа проводится через курсы повышения квалификации, обучающие семинары, «Творческую гостиную», куда приглашаются специалисты различных направлений для обсуждения современных вопросов и проблем воспитания здорового образа жизни.

В решении комплексного подхода в организации здорового образа жизни ребенка большое значение имеет составление индивидуальных планов сопровождения детей, используемых в учреждении дошкольного образования. Данная работа проводится на основе диагностики физического и психического развития, состояния здоровья детей.

Эффективность работы по комплексному подходу в организации здорового образа жизни ребенка определена следующими показателями.

1. Снижение заболеваемости.
2. Рост уровня физического и психического здоровья.
3. Повышение двигательной активности детей.
4. Динамика показателей физической подготовленности дошкольников.
5. Сознательное отношение детей к собственному здоровью и использование доступных способов его укрепления.
6. Общая подготовленность к обучению в школе.
7. Сотрудничество учреждения дошкольного образования с родителями по вопросу организации здорового образа жизни.

Таким образом, обеспечить формирование здорового поведения у детей необходимо с помощью системы работы учреждения дошкольного образования в паритетном взаимодействии с семьями воспитанников.

Список литературы

1. Усс С. С. Валеология в детском саду // Пралеска. 6/2014. С. 32–40.
2. Шишкина В. А. В детский сад за здоровьем. Минск: Зорны верасень, 2006. 220 с.
3. Лукина Л. И. Путь к здоровью ребенка лежит через семью // Управление дошкольным образовательным учреждением. 7/2006. (План-программа педагогического образования и приобщения к ЗОЖ родителей воспитанников).

Т. Г. Зиновьева

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

РОЛЬ СЕМЬИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

Социальные процессы, происходящие в современном обществе, оказывают существенное влияние на включение молодежи в общественные отношения, на содержание и механизмы ее социализации. Молодежь является своеобразным отражением социальных проблем, тенденций социального развития. В то же время направленность и характер протекания процесса социализации молодежи в значительной степени влияют на перспективы развития общества в целом.

Для понимания процесса социализации молодых людей существенное значение имеет исследование влияния микросреды. Основные ее компоненты – это семья, образовательные коллективы, группы по интересам, друзья. В данных малых социальных группах реализуется совместная деятельность и общение, происходит освоение новых социальных ролей, формируются социальные качества человека. Их значительное влияние на социализацию молодежи обусловлено тесными, систематическими, доверительными взаимоотношениями между членами группы.

Центральное место в процессе становления личности, безусловно, занимает семья. В семье осуществляется первичная социализация человека, закладываются основы его формирования как личности. Как точно отмечает П. А. Сорокин, «она является первым скульптором человека, придающим ему основные социальные формы, первым учителем и воспитателем» [3, с. 139]. Позднее в процесс социализации включаются другие социальные группы, институты, но у личности остаются привитые в раннем детстве основные образцы поведения. Развитие молодого человека основывается на том интеллектуальном и эмоциональном фундаменте, который заложила в нем семья.

При анализе влияния семьи на социализацию молодежи целесообразным представляется использование системно-деятельностного подхода. Он предполагает рассмотрение семьи, с одной стороны, как целостной системы со своей структурой, функциями, связями, при этом акцент делается на взаимоотношениях ее членов. С другой стороны, необходимо рассматривать семью как социальный институт, что позволяет раскрыть ее связь с другими компонентами социальной системы и выявить социальную детерминацию.

Эффективность семьи как института социализации зависит от внешних и внутренних факторов, которые соответственно выступают как внешние и внутренние условия функционирования семьи. Внешние условия по отношению к данной малой социальной группе могут быть нейтральными, благоприятными, обеспечивающими ее эффективное функционирование и развитие, или неблагоприятными, снижающими ее эффективность как института социализации. Внутренние условия связаны с динамическими процессами внутренней жизни семьи, которые, в свою очередь, влияют на результативность ее жизнедеятельности во внешней среде. С одной стороны, семья отражает в себе те общественные отношения, в которые она включена, и преломляет их в своеобразные внутригрупповые отношения. С другой стороны, на основе личных контактов между членами семьи возникают эмоционально-психологические отношения. То есть семья характеризуется социальными качествами, отличительными особенностями, обусловленными как обществом в целом, так и формирующимися на основе межличностных, эмоциональных взаимоотношений между ее членами.

Статус и роль семьи в обществе также влияют на эффективность ее деятельности как института социализации молодежи. Через семью молодым людям передается социальный опыт в форме традиций, обычаев, ценностных ориентаций, социальных норм. При этом семья активно влияет на процесс социализации личности, во многом определяя ее направление, динамику. В то же время семья, являясь одним из социальных институтов общества, зависит от характера развития как социальной системы в целом, так и отдельных ее институтов. С этой точки зрения, семья выступает связующим звеном между личностью и макросредой, транслирует и интерпретирует для личности ценности, нормы общества, социальных групп, регулирует ее поведение.

Как отмечает А. Г. Харчев, семья – не только один из ликов общества, она может быть и его своеобразным «микровоспроизведением» [4, с. 25]. Как известно, в семье взаимодействуют люди разного пола, представители разных поколений, профессий, с разными психологическими и социальными качествами, что отражается на внутрисемейных связях и связях между семьей и ее окружением. Следовательно, в семье молодой человек оказывается органически включенным в систему тех социальных отношений, которые составят содержание его будущей жизнедеятельности.

Согласно теории социализации Ч. Кули, семья является одной из первичных групп, играющих важную роль в становлении личности. Под первичными группами он понимал «группы, характеризующиеся тесным – лицом к лицу – общением и сотрудничеством. Они первичны по нескольким мотивам, но главное – потому, что они являются основой для формирования общественной природы и идеалов индивида» [2, с. 377]. Семья играет ведущую роль в первичной социализации человека, является источником моральных норм, ценностей, которые человек получает в детстве и которыми руководствуется в течение всей своей жизни. Семья также может быть основой поддержки и взрослого человека.

Можно привести высказывание Г. Зиммеля о роли семьи в социализации личности: «Семья ... предоставляет в качестве коллективного индивидуума своему члену, с одной стороны, предварительную дифференциацию, которая по крайней мере подготавливает его к дифференцированию в качестве абсолютной индивидуальности, с другой стороны, защиту, благодаря которой эта последняя может развиваться, пока она не будет в состоянии противостоять самой обширной коллективности» [1, с. 333]. Семья как малая социальная группа должна характеризоваться положительной эмоциональной направленностью межличностных отношений, сплоченностью, единством целей и задач. В этом случае она сформирует важные социально-психологические качества молодого человека, в том числе умение взаимодействовать с разными людьми в разных жизненных ситуациях, умение доверять и любить близких людей, стремление к самореализации, развитию своих способностей.

Влияние семьи на социализацию молодых людей уравнивается, а зачастую и перевешивается воздействиями многих других социальных институтов, средств массовой коммуникации, друзей, сверстников. Это обусловлено активным включением молодежи в разносторонние общественные отношения, расширением многообразных связей с окружающим миром. Кроме того, усиливается влияние молодых людей на свое окружение, воздействие на него в соответствии со своими убеждениями, принципами и ценностными ориентациями.

В процессе профессионального становления молодежи, что является ведущим аспектом их социализации на данном возрастном этапе, значительную роль играет система образования. Она открывает перед молодым человеком множество жизненных перспектив, требуя, вместе с тем, от него профессиональной компетентности. Подобной подготовки к участию в предлагаемых современным обществом профессиональных ролях семья дать не может. В то же время, как показывают данные социологических исследований, именно семья во многом готовит молодого человека к достижению определенного социально-профессионального статуса, уровня образования. Эти функции она осуществляет посредством формирования ценностно-трудовых, ценностно-образовательных ориентаций личности. Влияние семьи на социализацию молодого человека усиливается, если семья признается им в качестве референтной группы, на нормы и ценности которой человек ориентируется как на образец.

Характер взаимоотношений, сложившийся между представителями разных поколений, общий микроклимат в семье существенно воздействуют на процесс социализации молодых людей. Отсутствие хороших эмоциональных связей с семьей влияет не только на формирование определенных нравственных качеств и черт характера личности, но и существенным образом сказывается на уровне жизненных притязаний молодого человека. Родительская позиция при взаимодействии с молодым человеком должна исходить из объективной оценки его психологических и социальных качеств. Необходимо гибко менять методы и формы общения, взаимодействия с учетом возрастных особенностей личности, конкретных ситуаций, условий жизни

семьи. Социализирующие воздействия должны быть направлены в будущее в соответствии с теми требованиями, которые ставит перед молодым человеком дальнейшая жизнь.

Взаимодействия между поколениями, сложившиеся в семье взаимоотношения зависят от множества факторов. Быстрый темп социальных изменений приводит к тому, что условия и образ жизни, знания молодежи и их родителей могут различаться. Это обуславливает определенные противоречия, расхождения между молодыми людьми и их родителями, степень которых неодинакова в разных областях жизнедеятельности. Как правило, эти различия более существенны в сфере потребительских ориентаций, досуга, художественных вкусов, взаимоотношений полов, чем в отношении социальных ценностей.

Находясь в условиях одной и той же социальной среды, молодые люди и их родители подвергаются воздействию различных факторов в неодинаковой степени по причине возрастных, психологических особенностей, социальных качеств. В результате у них формируются в чем-то не совпадающие ориентации и установки, разное мировоззрение, миропонимание. Однако каждое новое поколение застаёт в наличии определенный материальный результат, культуру, отношения людей к природе и друг другу, созданные предшествующими поколениями, в том числе и родителями. С одной стороны, они преобразуются, совершенствуются новым поколением, но с другой – предписывают ему его собственные условия жизни и придают определенное развитие, особый характер, что важно для обеспечения преемственности поколений и развития общества в целом.

Список литературы

1. *Зиммель Г.* Социальная дифференциация: Социологическое и психологическое исследование // *Тексты по истории социологии XIX–XX веков. Хрестоматия.* М.: Наука, 1994. С. 333.
2. *Кули Ч. Х.* Общественная организация. Изучение углубленного разума // *Тексты по истории социологии XIX–XX вв. Хрестоматия.* М.: Наука, 1994. С. 375–382.
3. *Сорокин П. А.* Система социологии. М.: Наука, 1993. Том 2. С. 139.
4. *Харчев А. Г.* Становление личности: Некоторые проблемы воспитания молодежи в современных условиях. М.: Знание, 1972. С. 25.

В. В. Змиевской

Колледж Луганской государственной академии культуры и искусств им. М. Матусовского, Луганская Народная Республика, г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Человеческая общность не может осуществлять полноценную совместную деятельность без контактов между людьми в нее включенными. Такие контакты в едином процессе, благодаря которым осуществляется обмен информацией (коммуникативная сторона), взаимодействие путем обмена словами и действиями (интерактивная сторона), взаимовосприятие друг друга (перцептивная сторона) называют общением [3, с. 45–46].

Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, направленное на создание благоприятного психологического климата.

Общение – двусторонний процесс. И если для педагога общение является видом профессиональной деятельности, то для учащихся – это вид жизнедеятельности. Отсюда и очевидная разница позиций педагога и ученика в общении. Педагог, общаясь с детьми, работает, то есть он должен всегда отдавать себе отчет в том, что происходит между ним и его учениками. Участвуя в общении, педагог всегда должен быть как бы и вне его: наблюдать, анализировать, принимать решения, находить оптимальные способы его осуществления.

Педагогическое общение на уроках музыки имеет свою специфику, поскольку подчиняется законам художественной логики, имеет эстетическую природу и направляется на создание атмосферы эстетического переживания музыкального произведения. Такой подход к взаимодействию учителя и учеников на уроке музыки дает возможность трактовать этот процесс как художественно-педагогическое общение, что является основой формирования музыкально-педагогической культуры учителя.

Художественно-педагогическое общение – это прежде всего профессионально-этический феномен, потому что каждый элемент общения должен быть насыщен моральным опытом учителя. А потому методическая структура педагогической деятельности всегда должна соотноситься со спецификой процесса общения.

Для музыкальной педагогики общение – одно из центральных понятий. Прежде всего это взаимодействие учителя и учеников, которое имеет эмоционально-содержательную окраску. Общение на уроке музыки можно определить и как совместную деятельность учеников и учителя, направленную на раскрытие жизненного содержания музыки, опыта заложенных в ней моральных отношений. Богатая палитра взаимоотношений возникает на уроке: между учителем и учениками; между музыкой, учителем и учениками; между детьми в коллективных формах деятельности; между композитором и слушателем через исполнителя.

Опыт педагогической деятельности показывает, что учителю недостаточно знать основы наук и методики учебно-воспитательной работы. Все его знания и практические умения могут передаваться ученикам только через систему живого и непосредственного общения.

Сущность и специфика музыкально-педагогического обучения на уроках музыки заключается в постижении художественного Я (термин В. В. Медушевского) музыкального произведения, в установлении с ним духовно-личностного контакта, диалога [1].

В основе подходов педагогики сотрудничества лежит представление о том, что в отличие от традиционных и преимущественно авторитарных методов управления учебно-воспитательным процессом в отношениях между учителем и учеником создаются доверительные отношения, основанные на эмпатическом видении учителем своего ученика и веры в его способности и возможности. Подход, предложенный К. Роджерсом, получил название «личностно-центрированного» [2, с. 305]. Если в традиционных методах обучения преобладает монологический способ общения, то в гуманистическом обучении широко используются формы обучения, основанные на принципах «обратных связей» - дискуссия, диалог, собеседование.

Таким образом, коммуникативные способности, умение общаться со своими учениками включают в себя: способность к эмпатии, сопереживанию духовного мира ученика, умение тонко

чувствовать его настроение в данный момент; умение ясно и четко выражать как содержание преподаваемого им предмета, так и свои собственные чувства, и настроения. Искренность, эмоциональность, интонационно богатое звучание голоса, выразительные, но умеренные жесты и мимика – все это составляет основу для проявления данной способности.

Учитель музыки, опирающийся в своей работе на принципы сотрудничества, строит свои отношения с учениками на основе диалога, а не авторитарного принуждения. Поскольку в процессе диалога происходит интенсивный обмен эмоциональными состояниями, то учителю необходимо заботиться о том, чтобы эти состояния были позитивными. Своей высшей эффективности процесс обучения достигает только при тесном психологическом контакте учителя и ученика.

Список литературы

1. *Медушевский В. В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976. 254 с.
2. *Петрушин В. И.* Музыкальная психология. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. 384 с.
3. *Тихомирова Н. Ф., Скляр П. П.* Основы общей и музыкально-педагогической психологии. Луганск: Изд-во «Глобус», 2004. 272 с.

Ю. С. Ивлева, С. А. Павлова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Большинство исследователей – М. А. Бовтенко, П. В. Сысоев, А. В. Зубов и другие, признают, что мультимедийные и цифровые технологии обладают огромным дидактическим и методическим потенциалом.

В рамках преобладающего в настоящее время подхода к обучению, основной целью изучения иностранного языка является развитие коммуникативной компетенции и ее компонентов (в частности, информационно-коммуникативной / цифровой компетенции) [1].

Средством достижения этой цели является развитие языковых навыков (грамматических, лексических, фонетических) и умений (письма, чтения, аудирования, говорения).

К цифровым и мультимедийным ресурсам в лингводидактике принято относить:

- 1) электронные словари (толковые, справочные, терминологические, интерактивные);
- 2) учебные Интернет-ресурсы - хотлист (hotlist), трежа хант (treasure hunt);
- 3) аутентичные материалы на изучаемом языке (в текстовом, графическом, видео, аудио, игровом форматах);
- 4) средства электронной синхронной (чаты, видеоконференции) и асинхронной (электронная почта, форумы) коммуникации;
- 5) прикладные программы (MS PowerPoint, MS Word, веб-браузеры);
- 6) специальные учебные ресурсы для обучения иностранного языка (электронные учебники и напечатанные задания, созданные с помощью компьютера).

Эти технологии используются в обучении языку в различных формах организации деятельности обучаемых, таких как: аудиторная работа; внеклассная работа; дистанционное и комбинированное обучение.

Следует отметить, что смешанное обучение в настоящее время считается наиболее перспективным способом обучения иностранным языкам. При грамотном подходе позволяет сочетать прямое общение преподавателя с группой и использование цифровых технологий на аудиторных занятиях с целью организации самостоятельной работы и взаимодополняющего общения посредством электронных средств связи [4].

Мультимедийные и цифровые ресурсы в обучении иностранному языку могут выполнять следующие функции:

- 1) *обучающую* (используется для изложения лингвистического материала);
- 2) *контролирующую* (используется для контроля формирования навыков и умений);
- 3) *тренирующую* (используется для тренировки и развития коммуникативных навыков);
- 4) *комбинированную* (совмещает вышеперечисленные элементы).

Использование онлайн-ресурсов при обучении иностранному языку позволяет:

- значительно обогатить учебный материал звуковой и зрительной наглядностью, сделать его более понятным для всех категорий учащихся;
- активировать мышление учащихся;
- сделать сам процесс обучения интересным, приятным и комфортным для всех учащихся;
- помочь учащимся в формировании ассоциативных связей между языковыми знаками и реальностью, которую они обозначают;
- индивидуализировать процесс обучения без дополнительных затрат аудиторного времени;
- программировать и контролировать дидактические ситуации, рационализировать учебный процесс в целом;
- создать условия для качественного формирования речевых навыков во внеаудиторное время в процессе самостоятельной работы учащихся.

С дидактической точки зрения Интернет-технологии обучения иностранному языку оптимизируют умственную нагрузку учащихся, активизируют познавательную деятельность, направляют и контролируют процесс обучения и развития речевых способностей [7].

Также они развивают активность и самостоятельность в решении коммуникативных задач. Интернет-ресурсы для изучения иностранного языка – отличный источник информации. При обучении иностранному языку знаки языка и действительность, на которую они указывают, являются учебной информацией.

Интернет-сайты способны представлять схемы звуковой артикуляции, таблицы, обобщающий и систематизирующий языковой материал, печатные и звуковые тексты, изображения объектов действительности как в статике – фотографии, так и в динамике – видеозапись.

Интернет-технологии обучения иностранному языку могут обеспечить отличную звуковую и визуальную четкость для выполнения речевых действий по внешнему образцу (пересказ текста, трансформация), а также комплекс тестовых упражнений для проверки языковых средств.

Благодаря использованию интернет-технологий учащемуся не нужно тратить много времени на поиск незнакомых слов в словарях, чтобы уточнить их значение и произношение. И, что немаловажно, есть возможность прослушать референсную формулировку нового слова, что во многом способствует качественному усвоению языкового материала, пока учащийся осуществляет познавательную деятельность.

В развитии речевых навыков и умений интернет-ресурсы для обучения иностранному языку, современные компьютеры с интерактивными и мультимедийными возможностями не могут заменить живое общение с преподавателем, но могут обеспечить индивидуальное обучение иностранному языку на этапах формирования речевых навыков и предречевых умений, что значительно облегчает задачу учителя, взяв на себя монотонную работу [6].

Звуковое сопровождение учебных упражнений и заданий одновременно поддерживает слуховую, зрительную и моторную память.

Образовательные Интернет-сайты стимулируют речевую и мыслительную деятельность учащихся и помогают им самостоятельно решать коммуникативные и познавательные задачи. В случае неправильного использования того или иного языка программа автоматически отправляет учащегося на повторную практику в лексических единицах или грамматических структурах, которые им не освоены [5].

При повторении одной и той же ошибки программа часто дает объяснение лексико-грамматического материала и предлагает выполнить дополнительные упражнения для его закрепления. При выполнении заданий учащиеся не ограничены во времени, что очень важно, так как это создает максимально комфортные условия для качественного усвоения материала.

Знания, повышающие уровень профессиональной квалификации, постоянно меняются. Электронные учебники позволяют найти эти изменения, а значит, гарантируют повышенный уровень обучения.

Плюсы электронных учебников:

- простота в использовании;
- интерактивный режим позволяет учащимся самим держать под контролем скорость прохождения учебного материала;
- наглядность представления материала (использование цвета, картинок, звука, видео).

Дефекты, которые присутствуют на данный момент в электронных учебниках:

- ограниченные возможности массовой и коллективной работы;
- недоступность реального учета возрастных индивидуальностей заявленного круга обучающихся;
- недоступность настоящего общения, которое нельзя запрограммировать, в том числе и в интерактивном режиме.

Перечисленные недостатки не дают возможности использовать электронные учебники в качестве основного метода изучения иностранного языка, особенно в школе, оставляя им дополнительную, преимущественно образовательную, роль. Телекоммуникации имеют гораздо

больше возможностей в этом отношении, но из-за технических и методологических проблем, не решаемых в реальном времени, их роль все еще ограничена.

Список литературы

1. *Азимов Э. П.* Материалы Интернета на уроке ИЯ // ИЯШ. 2001. № 1. С. 96.
2. *Бим И. Л. и др.* Аттестационные требования к владению иностранным языком учащимися к концу базового курса обучения // ИЯШ. 1995. № 5. С. 2–8.
3. *Бужинская В. В.* Работа над английским произношением на начальной ступени коммуникативного обучения иноязычному говорению // ИЯШ. 1991. № 4. С. 43–47.
4. *Веренинова Ж. Б.* Обучение английскому произношению с опорой на специфику фонетических баз изучаемого и родного языков // ИЯШ. 1994. № 5. С. 10–16.
5. *Вильямс Р, Макли К.* Компьютеры в школе: перевод с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. В. В. Рубцова. М.: Прогресс, 1998. 336 с.
6. *Владимирова Л. П.* Интернет на уроках иностранного языка // ИЯШ. 2002. № 3. С. 39.
7. *Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н.* Организация учебного процесса по иностранному языку в начальной школе // ИЯШ. 1994. № 1. С. 8–16.
8. Дистанционное обучение: учебное пособие / Под ред. Е. С. Полат. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. 192 с.

Г. Н. Игнатюк

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

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С АУДИОТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

Одним из важнейших видов деятельности на занятиях по профессиональному общению должна стать работа с аутентичными аудиотекстами общественно-политического содержания. Практическая ценность этой работы состоит в том, что общественно-политический аудиотекст не только содержит в себе информацию о соответствующем политическом событии или проблеме. Он является также средством воздействия на сознание слушателя, формирования у него тех или иных взглядов или принципов, пробуждения каких-либо эмоций, в результате чего участниками дискурса самостоятельно конструируется собственная содержательная концепция, домысливаются уточняющие ее детали и оценки, устанавливаются новые ассоциативные связи и, в конечном итоге, реализуется коммуникативное намерение реципиента. Таким образом, аудиотекст переходит из разряда некоего семиотического образования, репрезентирующего некоторое знание об окружающей действительности, в важнейший элемент категории дискурса, в котором реципиент в процессе декодирования звуковой и интонационной картины самостоятельно реконструирует и объективирует соответствующий фрагмент интерпретируемой общественно-политической ситуации.

Опыт работы на занятиях по профессиональному общению показывает, что этот компонент естественным образом предполагает включение в процесс обучения аудиотекстов, содержащих информацию о жизни общества, экономике, социологии, культуре, дипломатии, деятельности государства и т. д. Поскольку студенты будут сталкиваться с такой информацией в реальной жизненной ситуации, они должны уметь слышать и понимать ее в аутентичном виде. Тексты должны быть подобраны так, чтобы выступать как продукт говорения и одновременно являться способом речевого воздействия на слушателя. Подлинный иноязычный речевой слух развивается, по мнению Л. К. Велитченко, при аудировании только той речи, в которой содержится полезная смысловая информация, требующая от учащихся должной умственной активности для ее понимания [1, с. 62–63].

Современная материально-техническая база позволяет включать в этот процесс определенные инновационные формы, которые могут обеспечить обучение живому языку. Для этих целей можно использовать материалы, размещенные на сайте медиа-компании «ВВС». Эти материалы находятся в постоянном доступе как в режиме онлайн, так и для скачивания в виде файла MP3. Кроме этого, к звуковым файлам на сайте для зрительной опоры предлагаются полные тексты. Для снятия лексических трудностей имеется перечень слов и выражений с пояснениями на немецком языке. Данный перечень представлен в виде глоссария и содержит слова и выражения, соотносящиеся с конкретными, полезными для студентов понятиями общественно-политической жизни, а также эмоционально окрашенные лексические единицы, которые способны существенно расширить словарный запас студентов в области политики, экономики и общественной жизни.

Следует отметить, что даже сильные студенты испытывают трудности при извлечении информации, связанной с общественно-политической тематикой. Технология работы с сайтом позволяет на начальном этапе прослушивание текста в несколько замедленном темпе. Таким образом, выделяется и фиксируется тема сообщения, после чего текст предъявляется в естественном темпе, и выполняются задания с учетом принципа индивидуализации и дифференциации обучения.

С этой целью обучаемые условно разделяются на три группы: первая группа, в которую входят сильные студенты, вторая – средние, третья группа – более слабые. Студенты первой группы получают задание для творческой работы, которое может выходить за рамки информации обсуждаемого текста. Такая работа является полезной для всей группы, так как интерпретация и самостоятельные высказывания более сильных студентов являются хорошим способом повышения интереса к важным событиям в своей стране, что побуждает всех к описанию средствами изучаемого языка возможного решения описываемой в тексте проблемы.

Задания для студентов третьей группы предполагают предтекстовый этап, включающий работу с раздаточным материалом, введение опорных слов и объяснение сложных грамматических структур. Эти задания должны быть более конкретными и направлены на нахождение ответов на стандартные вопросы по содержанию текста. При этом не исключается аудирование со зрительной опорой на текст. Доступность материала, соразмерный объем требований и темп работы создают у студентов этой группы положительное отношение к учебе, повышают работоспособность, являются стимулом перехода на следующий уровень. Студенты второй группы занимают как бы промежуточное положение. Их задания должны включать элементы упражнений из первой группы, то есть быть более творческими по сравнению с заданиями для третьей группы. Примером может служить установление правильной последовательности предложений, заполнение пропусков в основных смысловых фрагментах текста, ответы на проблемные вопросы, интерпретация заголовка и т. д.

Работа по обучению аудированию с использованием Интернет-ресурсов способствует пониманию и лучшему усвоению нейтральной и эмоционально окрашенной аутентичной речи, совершенствованию навыков реализации коммуникативного намерения и активизации мыслительной деятельности студентов в целом.

Список литературы

1. *Велитченко Л. К.* Развитие иноязычного речевого слуха // Методика обучения иностранным языкам и использования ТСО в преподавании иностранных языков. Минск, 1981. С. 61–66.

Б. В. Илькевич

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ХОДЕ ЗАНЯТИЙ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ В ШКОЛЕ

Творческое мышление – это понятие, которое относится не только к деятелям искусства, но и к ученым, инженерам, техникам, людям, чья деятельность связана с инженерно-техническими системами. Главные черты творческого мышления – созидательность, поиск новых идей, формулировка гипотез и их проверка. При этом важно то, что не обязательно родиться творческим работником, им можно стать в процессе соответствующей деятельности.

В педагогике отмечается важность творческого мышления для получения новых знаний и применения их на практике. Педагоги и психологи выделяют достаточно много особенностей творческого мышления: уникальность, гибкость, эвристика, ассоциативность, нестандартность, образный характер, проблемность, открытость новому и другие характеристики.

Многие исследователи в течение долгого времени считали творчество спонтанным процессом, а творческое мышление интуитивным, неуправляемым и подчиненным вдохновению. Однако в настоящее время данный подход разделяет лишь небольшая часть исследователей. Конечно, творчество плохо подчиняется холодному рассудку и в ряде случаев носит вид инсайта (внезапной догадки, озарения). Творческое мышление действительно связано с подсознанием, но воздействовать на него, управлять и развивать творческое мышление можно и нужно. Творческое мышление является очень важным и нужным психическим процессом, но это не дар Божий, присущий избранным людям. Творчество доступно абсолютно каждому, развить способности к нему можно в любом возрасте, главное – пробудить в себе потребность к этому.

С понятием творческое мышление тесно связано понятие «креативность». По мнению Элиса Пола Торренса, креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, дефициту или противоречивости знаний, действия по определению этих проблем, поиску решений на основе выдвинутых гипотез, по формулированию результата решения. Иными словами, под понятием «креативность» подразумевается способность человека к выработке принципиально новых идей, а также их принятию. С другой стороны, креативность – это уровень творческих задатков, способностей, характеризующий когнитивные свойства личности.

Можно выделить следующие характеристики креативности: продуктивность, гибкость, оригинальность мышления, способность к решению трудных задач. Согласно теории Д. П. Гилфорда и Э. П. Торренса эти качества можно и нужно развивать.

Педагогам очень важно понимать, какой именно из видов творческого мышления следует развивать. Современные технологии позволяют выбирать оптимальный вариант из разнообразных способов развития творческого мышления. Понятно, что в условиях общеобразовательной школы способы развития мышления применяются для улучшения познавательного процесса. При этом творчество на начальном этапе отражает действительность с таким результатом, которого еще не существует. Развитие стратегического мышления, пространственной, системной, позитивной его формы предпринимается для возможности изменять окружающие условия.

Примером всестороннего подхода может служить развитие математического мышления. Когда дело касается геометрии, становится понятно, что подобный склад ума является следствием интуитивного понимания пространства. Требуется воображение, умение представлять объекты и их детали в трехмерном отображении. Чтобы освоить эту функцию, понадобится развитие пространственного мышления. В результате можно анализировать свойства структур, трансформировать их, создавать новые. Установлено, что лишь части людей присуще интуитивное пространственное мышление. Но его можно успешно развивать.

С математическим мышлением тесно связано инженерно-техническое мышление – мышление, направленное на разработку, создание и эксплуатацию новой высокопроизводительной, надежной, безопасной и эстетической техники, на разработку и внедрение прогрессивной технологии, на повышение качества продукции и уровня организации производства [1].

Можно выделить три основные особенности инженерного мышления – художественную, практическую (или технологическая) и научную. В структуру инженерного мышления входят рациональный, чувственно-эмоциональный и аксиологический элементы, память, воображение, фантазии, способности, профессиональное самосознание и пр. Понятно, что рациональную, теоретическую и методологическую его основу составляют знания прежде всего технические, технологические, естественнонаучные и инженерные знания, однако сейчас все большее и большее место в нем занимают социально-гуманитарные знания.

Главным в инженерно-техническом мышлении является решение конкретных технико-технологических, производственных и организационно-управленческих проблем и задач с помощью технических средств, выдвижение и внедрение инноваций для достижения наиболее экономичных, эффективных и качественных результатов, а также для гуманизации производства и труда, техники и технологии. Развитие творческого инженерно-технического мышления тесно связано с развитием технических способностей, которые представляют собой сочетание индивидуально-психологических свойств, позволяющих при соответствующих условиях сравнительно легко и быстро усвоить систему конструкторско-технологических компетенций и добиться значительных успехов в научно-техническом творчестве.

Главными компонентами технических способностей являются следующие: склонность к технике, технологии и инженерному делу, к техническому творчеству, техническому мышлению, а также наличие пространственного воображения, технической наблюдательности, точность глазомера; ручная умелость (ловкость) и др.

Стоит отметить, что инженерно-техническое мышление часто связано с прагматизмом, технократизмом, а в ряде случаев – с асоциальностью, и дегуманизированностью. В то же время инженерно-техническое и научно-техническое творчество выходит за рамки сугубо технического мышления, является деятельностью, которая совершенствует старую технику и технологию и создает принципиально новые технические и технологические средства, обладающие не только производственной, но и социальной значимостью, а также предлагает новые, прогрессивные формы организации труда и производства.

Известно, что старший дошкольный возраст и особенно школьный возраст являются наиболее плодотворными в формировании и развитии творческого мышления в целом, и инженерно-технического творческого мышления, в частности. В современном мире ведущая роль в формировании инженерного мышления детей и подростков отводится робототехнике. Именно поэтому образовательной робототехнике и соответствующим педагогическим технологиям уделяется особое внимание в общеобразовательной школе.

Робототехника – прикладная наука, занимающаяся разработкой автоматизированных технических систем и являющаяся технической основой развития современного производства. Робототехника опирается на такие дисциплины, как электроника, механика, кибернетика, телемеханика, информатика, а также радиотехника и электротехника. Выделяют строительную, промышленную, бытовую, медицинскую, авиационную и экстремальную (военную, космическую, подводную) робототехнику.

В связи с развитием роботов актуализировались проблемы обучения робототехнике на различных уровнях образования. Образовательная робототехника является предметом, который позволяет определить и развивать технические наклонности у детей и подростков. Образовательная робототехника является базой для серьезного изучения прикладных технических наук. Робототехника актуальна для всех возрастов – от дошкольников до учеников старших классов и студентов вузов. В настоящее время образовательная робототехника преподается как предмет школьной программы или изучается в ходе внеурочной деятельности. В ходе внеурочной деятельности робототехника ориентирована прежде всего на детей, которые любят работать руками и интересуются компьютерной техникой, инженерно-техническими и кибернетическими системами [2].

Понятно, что организация процесса обучения робототехнике невозможна без соответствующих образовательных средств. В настоящее время в образовании применяют

различные робототехнические комплексы, например, LEGO Education, FischerTechnik, Mechatronics Control Kit, Festo Didactic и многие другие.

Начиная с 1960-х гг., конструкторы LEGO использовали в школе для преподавания различных дисциплин. В 1980 г. было принято решение об организации отдельного департамента развития образовательных продуктов. В настоящее время образовательная продукция компании LEGO выпускается под брендом LEGO Education. Отличительной особенностью продукции LEGO Education от остальных конструкторов LEGO является сфера использования продукта: от детских садов до вузов. При этом использование LEGO Education подразумевает деятельность преподавателя (учителя, воспитателя), обладающего определенной профессиональной подготовкой.

В основе всех продуктов LEGO лежит принцип «Learning by making» («обучение через действие»), предполагающий реализации циклической модели обучения, основанной на четырех образовательных составляющих: взаимосвязь, конструирование, рефлексия, развитие. «Взаимосвязь» предполагает, что пополнение багажа знаний происходит, когда вновь приобретенные опыт и знания удастся соединить с имеющимися. «Конструирование» подразумевает создание моделей и генерацию идей. «Рефлексия» предполагает осмысление того, что сделано. Поддержание творческой атмосферы, эмоциональной и физической радости от успешно выполненной работы реализуется на этапе «Развитие» при выполнении более сложных заданий, способствующих углублению полученного опыта, развитию креативных и исследовательских навыков.

Перспективность применения LEGO-технологии обуславливается ее высокими образовательными возможностями: многофункциональностью, техническими и эстетическими характеристиками, использованием в различных игровых и учебных зонах. С помощью LEGO-технологий формируются учебные задания разного уровня – своеобразный принцип обучения «шаг за шагом», ключевой для LEGO-педагогике. Каждый ученик может и должен работать в собственном темпе, переходя от простых задач к более сложным. LEGO-конструирование с компьютерной поддержкой позволяет внедрять информационные технологии во внеурочную деятельность, овладевать элементами компьютерной грамотности, формировать умения и навыки работы обучающихся с современными техническими средствами.

Можно утверждать, что LEGO – одна из самых известных и распространенных педагогических систем, широко использующая трехмерные модели реального мира и предметно-игровую среду обучения и развития ребенка. Концепция образовательных программ LEGO Education предполагает реализацию деятельностного подхода в образовании. Ученики получают возможность вырабатывать необходимые для жизни навыки, которым не всегда уделяется достаточное внимание в ходе традиционных занятий [3].

Отдавая должное LEGO-технологиям, нельзя не отметить, что существуют не менее эффективные дидактически технологии, в частности, технологии Arduino. Arduino – это удобная платформа для разработки электронных устройств, с которой могут работать как новички, так и профессионалы. Arduino представляет собой небольшую плату с собственным процессором и памятью. На плате имеется достаточно большое число контактов, к которым можно подключать всевозможные компоненты: лампочки, датчики, моторы, другие электронные компоненты. Arduino позволяет учащимся познакомиться с миром электроники, понять принципы работы электронных компонентов [4]. На базе контроллера Arduino можно создавать и программировать различных роботов, устройства для умного дома, 3D принтеры и многое другое.

Однако следует отметить, использование конструкторов LEGO, Arduino и им подобных не всегда целесообразно. Конечно, они достаточно унифицированы и могут использоваться для решения широкого круга задач: от самых сложных, до самых простых. Но приобретение таких конструкторов может оказаться достаточно дорогим «удовольствием». Цена самых простых комплектаций составляет несколько тысяч рублей. Если учесть, что для проведения занятий в группе необходимо приобрести десятки комплектов, то сумма покупки будет достаточно большая. В настоящее время образовательная робототехника пользуется все большей популярностью не только у младших школьников, но и у дошкольников. Поэтому стоит задуматься о приобретении

более дешевой образовательной робототехники, которая вполне может решать поставленные педагогические задачи, в том числе, задачи по развитию творческого инженерно-технического мышления.

Для первоначального знакомства с электроникой и робототехникой можно рекомендовать наборы «Микроник», «Знаток» и другие. Наборы «Микроник», «Знаток» – это первый шаг в мир электроники и создания умных устройств для детей младшего школьного возраста. Одна из целей работы с этими конструкторами – показать ребенку, какие интересные устройства он способен собирать своими руками, заинтересовать его робототехникой. Цена данных конструкторов не превышает одной тысячи рублей.

Подобрать средство обучения, позволяющее решить задачи развития творческого мышления является обязательным, но недостаточным условием эффективного дидактического процесса. Анализ психолого-педагогической литературы, опыт преподавательской деятельности в области образовательной робототехники позволяет утверждать, что развитие творческого инженерного мышления будет успешным только при соблюдении следующих дидактических условий:

1. Занятия по основам робототехники должны проводиться в контексте проблемного обучения и индивидуального подхода.

Нужно помнить, что проблемная ситуация имеет педагогический и психологический аспекты. Педагогический аспект проблемного обучения раскрывается в организации занятий на базе электронных конструкторов, которая предполагает формулировку учителем проблемы, связанной с конструированием технической системы, имеющей определенные характеристики. При этом проблема должна носить нестандартный характер. Только в этом случае будет максимально активизироваться творческое инженерно-техническое мышление.

Психологический аспект проблемного обучения связан с личностью учащегося, он раскрывается в индивидуальном подходе к реализации когнитивных запросов ребенка. В ходе «субъектно-субъектных» отношений учитель должен учесть мотивацию обучаемого, его способности, успеваемость и даже настроение. В результате ученик становится в позицию полноправного субъекта своего обучения и у него формируются новые компетенции, возникают психические новообразования, обуславливающие нестандартное, творческое мышление.

2. В ходе занятий должны использоваться методы, активизирующие творческое мышление. Данных методов много, и они достаточно хорошо описаны в педагогической литературе. Обычно выделяют инструментальные методы (рациональные и иррациональные): мозговой штурм, синектика, морфологический анализ, АРИЗ (алгоритм решения изобретательских задач), майевтика и другие, и личностные: групповая динамика, трансцендентальная медитация, методика формирования уверенности в своих силах и другие. Выбор метода определяется педагогической ситуацией, квалификацией преподавателя, особенностями мотивационной сферы детей, уровнем их обучаемости и обученности.

3. Необходимо создание ситуации свободного выбора варианта технического решения, положительный эффект от которого описан в работах отечественных и зарубежных авторов: К. Левина, Х. Хекхаузена, А. Марковой, Г. Щукиной и других ученых. Однако свободный выбор не предусматривает вседозволенности. Опасно как «давление» на ученика, его чрезмерная опека, диктовка «правильного» технического решения, так и создание атмосферы развлекательности, отсутствия стремления к положительному результату работы. Учитель должен следить за действиями подопечного и при необходимости деликатно направлять их в нужное русло. В идеальном случае педагог должен сознательно структурировать, генерировать ту ситуацию, в которой учащийся совершит свободный выбор инженерно-технического решения. При этом учитель не должен демонстрировать детям, какой выбор он ожидает. В противном случае мотивация станет в большей степени внешней (социальной), что будет тормозить развитие познавательных мотивов деятельности, развитие творческого инженерно-технического мышления.

4. Требования и способности к выполнению творческой инженерной задачи учащегося должны соответствовать друг другу. Если требования превышают возможности, ученик теряет интерес к работе, находится в постоянном «цейтноте», «состоянии тревожности». Но интерес к работе теряется и в случае, если задание слишком легкое. Обучаемый не получает удовлетворения

от преодоления трудностей, творческое мышление не развивается, Учащийся находится в «состоянии скуки», появляется свободное время, которое не используется рационально. Только баланс требований и способностей может обеспечить эмоциональный подъем, обуславливающий развитие творческого начала, желания искать новые технические решения.

5. В информации об условиях выбора творческой задачи преподавателю следует указать, что не будут применяться какие-либо виды поощрения за тот или иной выбор темы (направления) творческой инженерно-технической деятельности. Это должно исключить понижающий эффект внешней (социальной) мотивации. Американские ученые (Эдвард Деци, Марк Липер, Гарри Харлоу и другие) провели ряд экспериментов, который дал основания утверждать, что если учащихся поощряют за ту работу, которая их интересует, то они теряют внутреннюю мотивацию к ней быстрее, чем учащиеся, которых не поощряют. Это объясняется отсутствием ситуации свободного выбора: учащиеся воспринимают поощрение как попытку давления на них, лишения творческой автономии.

6. Исключение понижающего эффекта внешней мотивации не означает отказ от существующих в ходе творческой работы позитивных обратных связей (похвала, одобрение, сопереживание успеха и т. д.). Однако следует помнить, что эти связи должны быть дозированы и определяться исключительно деятельностью ученика. При этом поощрение должно иметь смысл информации, а не контроля, похвалы за «правильное решение», которое одобряется преподавателем.

7. В творческой робототехнической деятельности следует избегать необходимости выполнения работы в жесткие фиксированные сроки и постоянного контроля за ее выполнением. «Цейтнот» негативно сказывается на творчестве, лишает ребенка внутренних мотивов деятельности. Однако нужно, как уже отмечалось, исключить атмосферу вседозволенности и развлекательности. Это касается и плановых занятий, и внеурочной деятельности, кружков технического творчества, робототехники и т. п.

8. Существуют педагогические ситуации, в которых учащиеся начинают воспринимать себя как бы со стороны (например, представление своего технического решения, доказательство его целесообразности и т. д.). Подобные случаи актуализируют ощущение подконтрольности, утраты автономии и самодетерминации и, как следствие, усиливают внешнюю (социальную) и ослабляют внутреннюю (познавательную) мотивацию, интерес к техническому творчеству. Необходимо по возможности исключить вышеуказанные негативные последствия, поскольку только познавательная мотивация в достаточной степени обеспечивает развитие творческого мышления. При этом важен анализ особенностей мотивационной сферы ученика. Для некоторых детей с выраженной социальной мотивацией деятельности просто необходимо одобрение взрослых, без положительных стимулов они становятся неуверенными в своих силах и прекращают работу. Однако в процессе формирования творческого мышления происходит трансформация социальных мотивов в познавательные, которые становятся определяющими в мотивационной сфере учащегося.

9. В ходе занятий робототехникой преподавателю необходимо учитывать, что процесс выработки творческого инженерно-технического решения проходит шесть этапов:

- формулировка и осознание проблемной ситуации. На данном этапе осуществляется анализ технической потребности, раскрытие технических противоречий, формулировка гипотезы, целей и задач инженерно-технического исследования (проектирования);
- рождение технической идеи, позволяющей решить проблему, разрешить существующие противоречия;
- разработка теоретической модели, структурной и функциональной схемы будущего инженерно-технического решения;
- проектирование и конструирование нового технического устройства, обладающего качествами, которые позволяют разрешить противоречия, достигнуть поставленные цели;
- создание инженерно-технического объекта (экспериментального образца);
- испытание созданного образца, его доработка по результатам испытаний [5].

Современные инженеры, техники, чтобы соответствовать своему месту в науке и производстве, выполнять функции на высоком уровне должны иметь творческое инженерно-

техническое мышление, заниматься инновационной, изобретательской и рационализаторской деятельностью.

Начальные навыки инженерно-технического творчества, обучающиеся получают в школе на занятиях робототехникой. Образовательная робототехника является средством развития творческого инженерного мышления школьника, получения знаний и умений для осуществления инновационной деятельности, для решения сложных технико-технологических, инженерных и производственных проблем и задач. От правильного выбора робототехнических средств обучения и их умелого использования зависит успешное развитие творческого инженерно-технического мышления школьника. Положения, изложенные в статье, должны помочь преподавателям робототехники в решении этих задач.

Список литературы

1. *Орешников И. М.* Философия техники и инженерной деятельности: учеб. пособие. Уфа: Изд-во УГНТУ, 2008. 109 с.
2. *Тарапата В. В., Самылкина Н. Н.* Робототехника в школе: методика, программы, проекты. М.: Лаборатория знаний, 2017. 109 с.
3. Казагачев В. Н., Ашейчик К. С., Мусаева А. Е. Обзор программируемого комплекта робототехники Lego // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. С. 251–254. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9935/> (Дата обращения: 08.11.2020).
4. *Шандаров Е. С.* Создание мобильных роботов на базе платформы Arduino // Сборник учебно-методических материалов по образовательной робототехнике: Опыт образовательных учреждений Томской области / Сост. О. С. Нетесова. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2016. 172 с.
5. *Илькевич Б. В., Илькевич К. Б.* Компоненты непрерывного профессионально-мотивирующего художественно-промышленного образования: учебное пособие. Гжель: ГГХПИ, 2014. 100 с.

Б. В. Илькевич, С. А. Белый

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолатор

БОЛЕЗНЬ ОСГУДА-ШЛАТТЕРА: ПРОФИЛАКТИКА И ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Широко известен тот факт, что половина выпускников средней школы имеют несколько хронических заболеваний, и только 15 % могут считаться практически здоровыми [2]. Согласно статистике, число детей в специальных медицинских группах среди учащихся третьих классов составляет 7 %, в выпускных классах – около 20 %. Причин для этого более чем достаточно. Обучение в школе сопровождается несоразмерной учебной нагрузкой на детский организм, в котором не хватает витаминов, йода, кальция, других микроэлементов. В некоторых случаях плохая вентиляция и освещение помещений, отсутствие должной двигательной активности, неудобные портфели и парты, плохое питание, неправильный режим дня. Следствием этого являются заболевания глаз, желудочно-кишечного тракта, нервной системы, опорно-двигательного аппарата и т. д.

К болезням опорно-двигательного аппарата относятся, в том числе, остеохондропатии – группа циклических, длительно текущих заболеваний, в основе которых лежит нарушение питания костной ткани [5]. Остеохондропатии у подростков характеризуются своеобразным изменением апофизов коротких и эпифизов длинных трубчатых костей, костей кисти и стопы, позвоночника, других растущих костных структур. Указанные изменения в большинстве случаев сопровождаются последовательной сменой некроза, рассасывания или отторжения пораженных участков кости и последующим восстановлением костной структуры. Вовлечение в патологический процесс суставного хряща приводит к нарушению функции сустава. Остеохондропатии встречаются преимущественно в детском и юношеском возрасте [1].

Данное заболевание относительно хорошо поддается консервативному лечению, имеет относительно доброкачественное течение и благоприятный прогноз. Тем не менее, основной проблемой, как для ребенка, так и для взрослых (родителей, учителей), является длительность течения заболевания, составляющая от нескольких месяцев (не менее шести) до нескольких лет. Длительное течение заболевания и возможные осложнения обуславливают необходимость ограничения физических нагрузок, в том числе в условиях общеобразовательной школы, на продолжительный период времени.

Указанные факты приобретают особое значение с учетом того, что болезнь Осгуда-Шлаттера встречается у 20% подростков, активно занимающихся спортом [7]. Для данной категории детей вопрос о необходимости сокращения сроков лечения наиболее актуален, что заставляет постоянно искать новые, более эффективные методики лечения. Применение традиционных способов лечения в ряде случаев не позволяет значительно сократить сроки лечения и реабилитации. Отечественные авторы связывают данный факт с отсутствием единой точки зрения на этиологию и патогенез этой болезни, что определяет применение нерациональных методов лечения, часто с невысокой эффективностью.

Особенно большое число заболевших болезнью Осгуда-Шлаттера среди мальчиков и юношей от 10 до 19 лет. Чаще всего проблемы со здоровьем у ребят начинаются в самом благоприятном для развития заболевания возрасте – в период полового созревания, когда скелет быстро развивается и вытягивается. Данной болезнью прежде всего страдают юные спортсмены, которые испытывают интенсивные нагрузки. Среди молодых спортсменов, которые занимаются прыжковым и силовым спортом, потенциальной жертвой болезни Осгуда-Шлаттера является каждый третий. У девочек проблемы с коленями, вызванные болезнью Осгуда-Шлаттера, также бывают, хотя они и занимаются спортом несколько реже, чем противоположный пол.

Однако, даже среди ребят, которые не занимаются спортом, много страдающих указанной болезнью – 5% от общего числа обучающихся [7]. Кроме того, частоту проявления болезни Осгуда-Шлаттера некоторые ученые склонны связывать с особенностями региона, где проживают дети, а также с качеством воды и пищи.

Таким образом, в школьном классе число страдающих болезнью Осгуда-Шлаттера может составлять 10–15 % от общего числа учеников. Если в классе 30 учеников, то это примерно четыре человека. Данные цифры позволяют говорить о необходимости принятия особых мер по профилактике и лечению этого распространенного заболевания в условиях общеобразовательной школы.

Учителя физической культуры и родители должны знать, что болезнь Осгуда-Шлаттера начинается обычно с появления неинтенсивных болей в колене при его сгибании, приседаниях, подъеме или спуске по лестнице. После повышенных физических нагрузок на коленный сустав (интенсивных тренировок, участия в соревнованиях, прыжках и приседаниях на занятиях физкультурой) происходит усиление симптомов заболевания. Возникают значительные боли в нижней части колена, усиливающиеся при его сгибании во время бега, ходьбы и стихающие при полном покое. Могут появляться острые приступы боли режущего характера, локализующиеся в передней области коленного сустава (в районе прикрепления сухожилия надколенника к бугристости большеберцовой кости). В этой же области отмечается припухлость коленного сустава, отеки, которые возникают после занятий физкультурой или в утреннее время. Болезнь не сопровождается изменениями общего состояния ученика или местными воспалительными симптомами в виде повышения температуры и покраснения кожи в месте отека.

Если у ученика были травмы коленного сочленения, то риск того, что произошло не просто растяжение, значительно увеличивается. На начальных этапах развития болезни боль имеет непостоянный характер, однако со временем прогрессирования она проявляется чаще, становится мощнее.

Анализ известных источников, посвященных диагностике и реабилитации состояний, сопровождающих болезнь Осгуда-Шлаттера у подростков, позволил сформулировать следующие меры, направленные на профилактику заболевания:

- во время занятий физкультурой и спортом необходимо носить качественную и новую обувь;
- следует избегать непосильных физических нагрузок, чередовать тренировки с отдыхом;
- нужно регулярно и сбалансированно питаться, принимать витаминно-минеральные комплексы;
- интенсивность упражнений следует увеличивать постепенно, не слишком сильно нагружать суставы, соблюдать осторожность на спортивных тренировках, занятиях физической культурой;
- целесообразно использовать надколенник (бандаж, ортез) коленного сустава при занятиях спортом (на уроках физкультуры), применять тейпирование коленного сустава;
- при появлении болевых ощущений, первых признаках патологии, следует прекратить тренировку (занятия физкультурой) и обратиться к школьному врачу (фельдшеру, медсестре), а в дальнейшем – к хирургу и ортопеду;
- в случае травмы коленного сустава следует обязательно правильно и до конца лечить ее.

Данные профилактические меры реализуются учащимися и преподавательским составом школы совместно с родителями, а также тренерами (в случае, если школьник дополнительно занимается в спортивной секции).

Кроме того, при обострениях заболевания целесообразна замена видов физической активности, связанных с прыжками и бегом, на такие виды, как езда на велосипеде или плавание. Нужно предоставить разгрузку суставу и ограничить или полностью исключить виды деятельности, усиливающие симптоматику (например, стояние на коленях, прыжки, бег и др.).

Важную роль в предупреждении и лечении болезни Осгуда-Шлаттера играют физические упражнения – специально организованные с определенной целью строго дозированные движения. Они являются одним из важных факторов, поддерживающих жизнедеятельность здорового человека и стимулирующих восстановительные и компенсаторные механизмы в организме у человека больного болезнью Осгуда-Шлаттера, так как через систему центральных регуляций вовлекаются все приспособительные процессы для обеспечения гомеостаза.

Еще академик И. П. Павлов отмечал, что движение представляет естественную функцию, необходимую для существования человека, воздействующий на весь организм и относящийся «к главной реактивной деятельности организма». Регулярное выполнение физических упражнений создает доминантные очаги возбуждения в коре головного мозга, что по механизму индукции приводит к подавлению очагов застойного возбуждения, т.е. ликвидирует «болевыe пункты».

Систематическое применение физических упражнений в комплексном лечении больного ликвидирует отрицательное влияние гиподинамии на организм, оказывает разностороннее благоприятное воздействие: разгрузку сустава, укрепление мышц бедра, на стабилизацию коленного сустава. Обычно болезнь Осгуда-Шлаттера излечивается самостоятельно, и симптомы исчезают после завершения роста костей. Если же симптоматика выраженная, то лечение включает медикаментозное лечение, физиотерапию и лечебную физическую культуру (ЛФК).

Согласно существующим требованиям, группы спецгруппы (группы ЛФК) в общеобразовательной школе должны комплектоваться по признакам определенного заболевания. Большое число учащихся, имеющих симптомы болезни Осгуда-Шлаттера, позволяет сформировать отдельные группы детей, занимающихся ЛФК, направленной на лечение болезни Шлаттера.

Занятия лечебной физкультурой в школе нужно начинать сразу после устранения сильных болей. В индивидуальный комплекс включаются упражнения, выполнение которых позволяет укрепить и одновременно растянуть подколенные сухожилия и четырехглавую бедренную мышцу, что позволяет снизить нагрузку на область прикрепления сухожилия надколенника к большеберцовой кости. Также необходимо использовать упражнения, направленные на укрепление коленного сустава.

Существует много комплексов ЛФК, направленных на лечение болезни Осгуда-Шлаттера. Заведующая кафедрой биомеханики НГУ им. П. Ф. Лесгафта профессор Самсонова А. В. рекомендует использовать комплекс упражнений для лечения болезни Осгуда-Шлаттера, предложенный Кумачным А. Л., Москаленко М. С., Шульговым Ю. И. [4]. Этот комплекс включает упражнения для укрепления коленного сустава, увеличения силы мышц бедра, растягивания четырехглавой мышцы бедра и мышц задней поверхности бедер (стойка на одной ноге, стойка на нестабильной поверхности, стойка вслепую, прыжки на одной ноге, прыжки по стрелке, прыжки по диагонали, растяжка с помощью полотенца, растяжка в положении стоя, растяжка в положении лежа, растяжка в позе для отжиманий, сгибание ног в тренажере лежа и др.).

Часто в состав группы ЛФК входят дети, имеющие различные виды патологии. В данном случае задача преподавателя физической культуры заключается в целенаправленном личностно-ориентированном подходе в работе с каждым ребенком. Многообразный спектр методов и средств, применяющихся в лечебной физической культуре, представляет для этого широкие возможности. Однако, при проведении занятий с группами детей разно патологической направленности нельзя исключать использование универсальных комплексов гимнастических упражнений, позволяющих одновременно решать задачи как лечебного, так и оздоровительно-профилактического характера в группе детей с различными заболеваниями. Практически все такие комплексы включают в себя неглубокие выпады вперед, назад, в стороны, а также приседания, имитация езды на велосипеде в положении сидя и лежа, «ножницы» и т. д. [3, 6]. Все эти движения как нельзя лучше подходят для лечения болезни Осгуда-Шлаттера.

Следует обратить внимание, что все упражнения необходимо выполнять крайне осторожно. Главное задача – не навредить здоровью. Если учащийся почувствует ухудшение общего состояния или боль в суставах от какого-то из упражнений, то его необходимо исключить из комплекса.

В заключение можно отметить, что несмотря на серьезность возможных последствий болезни Осгуда-Шлаттера, внимательность учителей физической культуры, тренеров и родителей, соблюдение указанных мер профилактики, применение рекомендованных упражнений лечебной физической культуры помогут избежать развитие указанной болезни и достичь существенных результатов в физической культуре и спорте.

Список литературы

1. Васильев О. С., Левушкин С. П., Сонькин В. Д., Выходец И. Т., Левков В. Ю. Методические рекомендации по практическому применению комплекса методик ранней диагностики, реабилитации,

медико-биологическому сопровождению и профилактике состояний, связанных «болезнями роста» у юных спортсменов. Методические рекомендации. Под ред. проф. В. В. Уйба. М.: ФМБА России, 2019. 78 с.

2. Горелов А. А., Румба О. Г., Кандаков В. Л. О состоянии здоровья студентов специальной медицинской группы гуманитарного вуза // Вестник РГУ им. И. Канта. 2018. Вып. 11. Педагогические и психологические науки. С. 100–104.

3. Коняхина Г. П., Захарова Н. А. Лечебная физкультура для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие. Челябинск: Издательский центр «Уральская академия», 2019. 81 с.

4. Кумачный А. Л., Москаленко М.С, Шульгов Ю.И. Способы и методы лечения болезни Осгуда-Шляттера с помощью оздоровительной физкультуры // Символ науки. 2017. № 6. С. 113–116.

5. Малахов О. А., Иванов А. В. Остеохондропатии костей конечностей у подростков спортсменов // Медицина и спорт. 2005. № 1. С. 28–29.

6. Рипа М. Д., Кулькова И. В. Коррекционно-развивающие основы лечебной и адаптивной физической культуры. Часть I: учебно-методическое пособие. М.: Московский городской педагогический университет, 2013. 288 с.

7. Шамов И. А. Болезнь Осгуда-Шляттера // Клиническая медицина. 2016. 94(2). С. 144–148.

Б. В. Илькевич, К. Б. Илькевич, Д. С. Чикарева

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Для современного общества характерна так называемая «компьютеризация». Компьютер сегодня заменяет радио, телевизор, книги, средства связи, кинотеатры и др. Понятно, что в ближайшем будущем человек не сможет полноценно развиваться без компьютера и сети Интернет. Поэтому большинство родителей стремятся как можно раньше познакомить детей с компьютерами и информационными технологиями. Однако компьютеризация несет за собой много негативных последствий.

Одно из таких последствий – компьютерная зависимость. Специалисты относят подобный вид зависимости к одной из разновидностей аддиктивного поведения [6]. Большинство авторов выделяют 5 типов компьютерной зависимости: навязчивый серфинг (путешествие в сети, поиск информации по базам данных и поисковым сайтам), пристрастие к онлайн-биржевым торгам и азартным играм; виртуальные знакомства; киберсекс (увлечение порно сайтами); компьютерные игры. Само понятие «зависимость» образовано от глагола «зависеть», т. е. находиться в подчинении, быть связанным в своих действиях, мыслях чужим влиянием. Компьютерная зависимость – это патологическое пристрастие человека к проведению времени за компьютером и (или) в Интернете.

У ребенка, подверженного компьютерной зависимости, наблюдаются следующие психологические симптомы: эйфория при нахождении за компьютером, хорошее настроение; ложь членам семьи о своем времяпрепровождении; ощущение пустоты, раздражения вне времени за компьютером; увеличение количества времени, проводимого за компьютером; пренебрежение семьей и друзьями; невозможность остановиться; падение успеваемости в школе [11]. Кроме того, характерны следующие физические симптомы: синдром карпального канала (туннельное поражение нервных стволов руки, связанное с длительным перенапряжением мышц); сухость в глазах; головная боль по типу мигрени; боль в спине; нерегулярное питание; пренебрежение личной гигиеной; расстройства сна, изменение режима сна. Физические симптомы возникают на этапе тотальной компьютерной зависимости. Данному этапу предшествуют этап риска развития компьютерной зависимости и этап сложившейся компьютерной зависимости [14].

Психологи выделяют следующие причины появления компьютерной зависимости у современных подростков: наличие проблем в семье (конфликты, отсутствие доверительных отношений с родителями, асоциальный образ жизни старших членов семьи); недостаток общения со сверстниками (отсутствие друзей, неумение ладить с окружающими); заниженная или завышенная самооценка; буллинг со стороны одноклассников (физическое или психологическое насилие со стороны сверстников). Все вышеперечисленные причины приводят детей к уходу в вымышленный виртуальный мир [8].

Как уже отмечалось, одной из форм компьютерной зависимости является компьютерная игровая зависимость. ВЦИОМ провел опрос, в ходе которого выяснил игровые предпочтения совершеннолетних россиян. Сообщается, что в видеоигры играют 19 % респондентов, 48 % заявили, что никогда не играли, 33 % бросили, хотя и играли ранее. При этом 23 % играющих играют каждый день. Около половины «игроков» обычно играет несколько раз в неделю (46 %), а почти треть (30 %) несколько раз в месяц и реже. Ряд российских ученых считает, что компьютерные игры вызывают зависимость, наравне с алкоголем и наркотиками, но консенсус в этом вопросе еще не достигнут.

По различным данным, распространенность компьютерной игровой зависимости среди подростков в зарубежных странах неодинакова: от 0,8 процента от общего числа подростков в Италии до 8,8 процента в Китае. В России статистика не ведется, но можно предположить, что число зависимых среди детей школьного возраста составляет несколько процентов, а число злоупотребляющих интернетом в несколько раз выше. Доктор медицинских наук, руководитель отделения социальной психиатрии детей и подростков Национального медицинского исследовательского центра психиатрии и наркологии им. В. П. Сербского Минздрава России Лев

Пережогин убежден в том, что геймерство – одна из самых распространенных среди подростков форм интернет-зависимости.

Во время пандемии COVID число зависимых от компьютерных игр подростков значительно увеличилось. Национальный исследовательский центр здоровья детей Минздрава России в мае 2020 г. проводил опрос подростков. Почти 50 % из них сообщили, что стали больше использовать компьютеры. Школьники жаловались на подавленное состояние и резкие перепады настроения. Депрессивные состояния были отмечены у 42,2 %, головные боли – у 26 %, нарушение сна – у 55,8 % опрошенных [3].

Многие игры создают свою реальность, своих персонажей, интересных для ребенка. Ребенок сливается со своим персонажем, проживает его жизнь. В случае гибели героя или какого-либо проигрыша можно вернуться на предыдущий уровень, воспользоваться «дополнительной жизнью» героя. Это позволяет избежать ответственности и делает виртуальный мир более привлекательным, чем реальный [11].

Все компьютерные игры можно условно разделить на неролевые и ролевые. В ходе неролевой игры играющий не принимает на себя роль компьютерного персонажа, вследствие чего психологические механизмы формирования зависимости и влияние игр на личность человека не сильны. Мотивация игровой деятельности основана на азарте прохождения и (или) набирания очков. Выделяется несколько подтипов:

1. Аркадные игры. Сюжет, как правило, слабый, линейный. Все, что нужно делать играющему – быстро передвигаться, стрелять и собирать различные призы, управляя компьютерным персонажем или транспортным средством. Эти игры в большинстве случаев весьма безобидны в смысле влияния на личность играющего, т.к. психологическая зависимость от них чаще всего носит кратковременный характер.

2. Головоломки. К этому типу игр относятся компьютерные варианты различных настольных игр (шахматы, шашки, нарды и т.д.), а также разного рода головоломки, реализованные в виде компьютерных программ. Мотивация, основанная на азарте, сопряжена здесь с желанием обыграть компьютер, доказать свое превосходство над машиной.

3. Игры на быстроту реакции. Сюда относятся все игры, в которых играющему нужно проявлять ловкость и быстроту реакции. Отличие от аркад в том, что они совсем не имеют сюжета и, как правило, совершенно абстрактны, никак не связаны с реальной жизнью. Мотивация, основанная на азарте, потребности пройти игру, набрать большее количество очков, может формировать вполне устойчивую психологическую зависимость человека от этого типа игр.

4. Традиционные азартные игры. Сюда входят компьютерные варианты карточных игр, рулетки, имитаторы игровых автоматов, одним словом – компьютерные варианты игрового репертуара казино. Традиционные азартные игры также могут сформировать устойчивую психологическую зависимость. Данная игровая зависимость не связана с интернетом и компьютером как таковыми. Однако данные игры опасны своей доступностью для человека в любой момент дня и ночи. Достаточно просто включить компьютер и подключиться к сети интернет.

Основная особенность ролевых игр – высокое влияние на психику играющего, высокая степень погружения в игру, а также высокая мотивация игровой деятельности, основанная на потребностях принятия роли и ухода от реальности. Можно выделить три подтипа ролевых игр в зависимости от характера влияния на играющего, степени погружения в игру и глубины психологической зависимости.

1. Игры с видом из глаз своего компьютерного героя. Этот тип игры характеризуется наибольшей силой затягивания, вхождения в игру. Специфика здесь в том, что вид из глаз провоцирует играющего к полной идентификации с компьютерным персонажем, полному вхождению в роль. Через несколько минут игры (время варьируется в зависимости от индивидуальных психологических особенностей и игрового опыта играющего) человек начинает терять связь с реальной жизнью, полностью концентрируя внимание на игре, перенося себя в виртуальный мир.

Играющий может совершенно серьезно воспринимать виртуальный мир и действия своего героя считает своими. У человека появляется мотивационная включенность в сюжет игры.

2. Игры с видом извне на своего компьютерного героя. Этот тип игр характеризуется меньшей по сравнению с предыдущим силой вхождения в роль. Играющий видит себя со стороны, управляя действиями героя.

3. Руководительские игры. Тип назван так потому, что в этих играх играющему предоставляется право руководить деятельностью подчиненных ему компьютерных персонажей. При этом человек не видит на экране своего компьютерного героя, а сам придумывает себе роль.

Ролевыми играми, вызывающими самую сильную зависимость, чаще всего считаются сетевые компьютерные игры, особенно MMORPG. Массовая многопользовательская ролевая онлайн-игра или MMORPG (англ. Massively multiplayer online role-playing game, MMORPG) – это компьютерная игра, в которой жанр ролевых игр совмещается с жанром массовых онлайн-игр. MMORPG могут быть представлены в том числе и в браузерном виде. Браузерная игра — игра, использующая браузерный интерфейс и обычно не требующая установки на компьютер дополнительных приложений, кроме самого браузера и иногда плагина для него. Браузерные игры наиболее доступны, их можно разделить на однопользовательские, многопользовательские и массово-многопользовательские.

Основной чертой MMORPG, в том числе браузерной, является взаимодействие большого числа игроков в рамках виртуального мира. Как и в любой другой ролевой игре, игрок принимает на себя роль персонажа (часто принадлежащего к фантазийному или научно-фантастическому миру) и начинает управлять многообразием его действий. MMORPG отличаются от однопользовательских или небольших мультиплеерных онлайн-игр не только количеством игроков, но и постоянно существующим игровым миром (который обычно поддерживается силами издателя игры), существующим вне зависимости от выхода из него отдельного игрока.

В MMORPG играют по всему миру. Известны случаи, когда слишком долгая игра приводила к фатальным последствиям. Так, в октябре 2005 г. умерла от истощения китайская девочка (Snowly) после многосуточной игры в World of Warcraft. В России имеют место аналогичные случаи. Так, 1 сентября 2015 г. в Башкирии 17-летний подросток умер после 22 дней практически непрерывного нахождения за компьютером. Если сценарий игры предполагает жестокость, игрок все это время проводит в агрессивной среде и начинает испытывать ненависть и раздражение в реальной жизни. Пять лет назад в Петербурге старшеклассник зарезал мать за то, что она запретила ему играть в компьютерную игру [3].

Понятие игровая компьютерная зависимость тесно связано с понятиями игровая зависимость и игровое расстройство. При этом во многих исследованиях понятия игровая компьютерная зависимость и игровая зависимость используются как синонимы.

Игровое расстройство (gaming disorder) как психическое расстройство было включено Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) в Международную классификацию болезней (МКБ). Одиннадцатый перечень болезней МКБ планируется ввести в действие с 1 января 2022 г. Согласно официальному описанию, игровое расстройство характеризуется «стойким или повторяющимся игровым поведением», которое вызывает «значительное нарушение в личных, семейных, социальных, образовательных, профессиональных или других важных областях функционирования».

Выделены следующие симптомы игрового расстройства: а) нарушение контроля над игрой (например, начало, частота, интенсивность, продолжительность, прекращение, контекст); б) повышение приоритета игр в той мере, в какой игры имеют приоритет над другими жизненными интересами и повседневной деятельностью; в) продолжение или эскалация игр, несмотря на возникновение негативных последствий. Модель поведения при игровом расстройстве является достаточно строгой, чтобы привести к значительным нарушениям в личной, семейной, социальной, образовательной, профессиональной или других важных областях функционирования.

Согласно определению ВОЗ, игровое расстройство (6C51) может быть «онлайновым» (6C51.0), «офлайновым» (6C51.1), а также «неопределенного типа» (6C51.2). Онлайн игра требует постоянного соединения с интернетом, офлайн игра – не требует. Во всех случаях «шаблон игрового поведения может быть непрерывным или эпизодическим и рецидивным». Для постановки диагноза игровое поведение и другие особенности должны проявляться в течение по крайней мере 12

месяцев, «хотя требуемая продолжительность может быть сокращена, если все диагностические требования выполнены и симптомы являются серьезными» [2].

Таким образом, врачи по всему миру получили в свое распоряжение новый классификатор и подробные инструкции по постановке соответствующего диагноза. Но пока неизвестно, какие методики лечения рекомендует ВОЗ. Вероятно, что игровое расстройство не потребует обязательной диспансеризации пациента и лечения в специализированных медицинских учреждениях и не будет внесено в список болезней, дающих отсрочку от прохождения военной службы.

Следует отметить, что далеко не все разделяют точку зрения ВОЗ. В частности, ассоциации игровой индустрии Европы, Соединенных Штатов, Канады, Австралии, Новой Зеландии, Южной Кореи, Южной Африки и Бразилии выступили с совместным заявлением, в котором призывают ВОЗ пересмотреть свое решение в ближайшее время. В заявлении говорится: «ВОЗ является уважаемой организацией, и ее руководство должно основываться на регулярных, всеобъемлющих и прозрачных исследованиях, поддерживаемых независимыми экспертами. „Игровое расстройство” не основано на достаточно надежных доказательствах, чтобы оправдать его включение в один из наиболее важных инструментов установления норм ВОЗ». Под заявлением подписались Ассоциация развлекательного программного обеспечения, Ассоциация интерактивных развлечений Великобритании (UKIE) и Федерация интерактивного программного обеспечения Европы (ISFE).

Ранее игровые ассоциации, а также многие члены медицинского сообщества отказывались признавать игровую зависимость как расстройство: «Любовь к играм – это не проблема психического здоровья. Выбрать игры своим хобби – это не расстройство», – сказано в заявлении Международной ассоциации разработчиков игр IGDA в июне 2018 г. IGDA утверждает, что «выдуманное ВОЗ игровое расстройство» может нанести значительный и серьезный вред людям, которые используют игры в качестве механизма преодоления тревоги, депрессии и стресса, и может побудить врачей лечить симптомы, а не фактические болезни [1].

Противников рассмотрения игрового расстройства (gaming disorder) как психического расстройства поддерживает мировой капитал. Можно отметить, что доходы мировой индустрии MMORPG, о которой упоминалось ранее как об одной из наиболее опасной с точки зрения развития зависимости игре, в 2005 г. превысили 500 млн. долларов в США и 1 млрд. долларов в Европе. К 2008 г. плата за подписку западных игроков выросла до 1,4 млрд. долларов. В World of Warcraft, популярной MMORPG, в ноябре 2014 г. было более 10 млн игроков.

Исследование, проведенное в 2020 г. для Ассоциации развлекательного программного обеспечения (ESA) показало, что видеоигры не только обеспечивают богатый интерактивный развлекательный опыт, но и стимулируют инновационную индустрию, которая оказывает значительное влияние на экономический рост и создание рабочих мест в США. Американская индустрия видеоигр в 2019 г. заработала 90,3 млрд. долларов в годовом экономическом объеме, поддерживая почти 429 000 рабочих мест. Последнее число включает в себя около 143 000 человек, непосредственно занятых в индустрии видеоигр, которые в 2019 г. получили денежное вознаграждение в размере 121 млрд. долларов. Для сравнения: валовой внутренний продукт (ВВП) Республики Беларусь составляет менее 80 млрд. долларов. Кроме того, деятельность, связанная с производством видеоигр, ежегодно приносит 12,6 миллиарда долларов федеральных, государственных и местных налогов [10].

В настоящее время правовых основ борьбы с игроманией не существует, хотя этот вопрос поднимался неоднократно, прежде всего в США. Между 2002 и 2010 годами в 13 штатах Америки были выдвинуты законы, призванные запретить продажу жестоких видеоигр детям. Все они опирались на тезис о том, что такие видеоигры негативно сказываются на поведении несовершеннолетних. И все они были отвергнуты судом. В 2011 г. Верховный суд США встал на защиту видеоигр как свободы слова, он также постановил, что страхи перед жестокими видеоиграми сильно преувеличены [ст. 9]. Американцы увлечены видеоиграми и не видят в этом ничего плохого. По статистическим данным в 2019 г. более 214 миллионов американцев регулярно играли в видеоигры, что составляет 64 % взрослых американцев и 70 % тех, кому еще нет 18 лет. Цифры говорят сами за себя [9]. Конечно, нам далеко от «продвинутых» американцев. Но нужно ли

«догонять» их в этом вопросе?

В 2019 г. Совет по кодификации при президенте РФ не поддержал законопроект Министерства финансов о механизме самоограничения для неспособных себя контролировать игроманов. В совете по кодификации документ не одобрили, пояснив, что предложенный механизм борьбы с игроманией ограничивает права граждан не на основании решения суда, а на основании сделки. Это не отвечает принципам гражданского права и Конституции [4].

В свою очередь, сотрудники Оксфордского интернет-института провели исследование, которое доказало, что игровые привычки, как правило, являются результатом внешнего давления и более глубоких психологических проблем. Согласно выводам ученых, люди с «игровой зависимостью» использовали хобби как убежище, но не подвергались негативному воздействию именно со стороны самих игр. Вывод авторов, одним из которых является профессор Андрей Пшибыльский, следующий: пока не существует достаточного количества доказательств, «чтобы оправдать мысль об играх как о клиническом расстройстве как таковом» [12]. Также выяснилось, что большинство подростков ежедневно играют по крайней мере в одну онлайн-игру. Играющие регулярно проводят в среднем три часа в день за этим хобби, но при этом менее половины онлайн-геймеров, играющих регулярно, сообщали о симптомах злоупотребления.

Более того, в период пандемии COVID-19 компьютерные игры по мнению некоторых аналитиков стали «спасением для человечества». В ходе компьютерных игр у людей снижался стресс, они начинали смотреть в будущее оптимистичнее. Всемирная организация здравоохранения поддержала инициативу крупных игровых и стриминговых компаний (Blizzard, Riot Games, Twitch) под названием #PlayApartTogether. Компании проводили игровые онлайн-события, делали распродажи видеоигр. И это при том, что именно Всемирная организация здравоохранения, как уже отмечалось, настаивает, чтобы игровую зависимость признали болезнью, несмотря на критику научного сообщества.

Все дело в том, что, как говорит специалист по когнитивной психологии и психологии видеоигр, научный сотрудник Института психологии РАН Ольга Морозова, следует разделять понятия проблемной игры и игровой зависимости. Человек может увлечься видеоиграми в сложный для себя (проблемный) период и бросить их, когда жизнь наладится. Для постановки диагноза «игровая зависимость» человек должен терять контроль над своей игровой деятельностью, отдавать приоритет играм в ущерб другим занятиям и не отказываться от увлечения даже при наступлении негативных для здоровья последствий. Обязательные условия для постановки диагноза: врач знает, что симптомы длятся не менее 12 месяцев и человек реально от них страдает, но не в силах справиться сам.

Проведенные в последнее время на западе исследования показали, что действительно зависимыми были признаны меньше 1 % от всех геймеров, которых до пандемии было 2,5 миллиарда человек во всем мире. Признаки проблемной игры демонстрировали 8 % геймеров в США в возрасте от 8 до 18 лет, 5 % – в Австралии. В Германии всего 1,2 % от общего количества учащихся девятых классов отвечают критериям проблемной игры. В Голландии среди всей молодежи в возрасте 13–20 лет насчитывается 5 % проблемных геймеров. Анализ публикаций показал, что статистических данных о том, как изменились эти показатели за время пандемии, нет. Однако, можно предположить, что число проблемных и зависимых игроков значительно увеличилось, как увеличилось и общее число геймеров [3].

И все же, игровая компьютерная зависимость остается одной из наиболее актуальных проблем современности, имеющей социальные, педагогические, психологические и медицинские аспекты. Учитывая это, многие страны принимали и принимают действенные меры по профилактике и разработке методов профилактики и лечения этого расстройства. В октябре 2019 г. в Лондоне открылась первая в Великобритании государственная клиника для лечения игровой и интернет-зависимости. С ноября психиатры и психологи лондонского центра будут принимать пациентов в возрасте от 13 до 25 лет, у которых обнаружены серьезные поведенческие проблемы, связанные неконтролируемым увлечением компьютерными играми и социальными сетями [12].

Министерство культуры, спорта и туризма Республики Корея разработало программу Nighttime Shutdown, призванную бороться с игровой зависимостью, которой так или иначе страдают

более 2 миллионов пользователей в стране. Суть проводимых мероприятий состоит в закрытии доступа геймерам младше 19 лет к MMOG-играм (массовая многопользовательская онлайн-игра, англ. Massively Multiplayer Online Game) в течение шести часов в сутки. По другой программе постепенно снижается скорость подключения к интернету у тех пользователей, которые играют в MMORPG-игры дольше определенного времени, что в итоге приводит к невозможности осуществления игрового процесса.

Китай является единственным государством, в котором интернет-зависимость официально признана психическим расстройством и включена в национальную классификацию. В Китае, где, согласно аналитическим данным, порядка 13 % пользователей мировой паутины зависимы от онлайн-игр или Интернета, еще в 2007 г. открылся летний реабилитационный лагерь. Другой практиковавшийся способ – интеграция в компьютерные игры специальной системы, препятствующей игре, длящейся более чем три часа. Чем больше время игры, тем больше способностей и умений теряет игровой персонаж.

Министерство информации и связи Вьетнама также вводит жесткие ограничения. Провайдеров и владельцев игровых кафе обяжут заблокировать возможность играть в онлайн-игры с 10 вечера до 8 утра.

Корпорации Microsoft, Nintendo и Sony совместно разработали принципы создания безопасной среды для игроков. Платформодержатели будут придерживаться общих правил, призванных минимизировать негативный опыт, который можно получить в видеоиграх. Платформодержатели обязуются:

- обеспечивать родителей игроков информацией и различными средствами, которые помогут им улучшить опыт взаимодействия их детей с видеоиграми;
- информировать игроков и их родителей об условиях использования игр, нормах поведения в них;
- инвестировать в технологии, которые помогут бороться с ненадлежащим контентом и поведением пользователей в видеоиграх до того, как они нанесут ущерб другим игрокам;
- сотрудничать для обеспечения безопасности игроков не только друг с другом, но и с другими представителями индустрии, правоохранительными и регулирующими органами, экспертами, рейтинговыми агентствами вроде PEGI и ESRB;
- проводить совместные исследования в сфере видеоигр;
- следовать законам разных стран и незамедлительно сообщать властям о случаях противоправного поведения в играх;
- публиковать правила поведения и иные требования к игрокам и гарантировать, что нарушители таких правил будут поставлены в известность о том, что именно они нарушили;
- предоставлять игрокам простые средства для жалоб на ненадлежащее поведение и бороться с ним разными способами: удалением контента, ограничением доступа нарушителей к сервисам и др. [9].

Об опасности компьютерной игровой зависимости и необходимости борьбы с ней в феврале 2015 г. высказывалась и бывшая глава Минздрава России Вероника Скворцова. Отвечая на вопросы депутатов во время правительственного часа в Госдуме, она сказала: «Если мы говорим о психическом здоровье детей, то здесь за последние годы появились и стремительно появляются новые дополнительные риски – это риски, включая компьютерную манию, игроманию, манию виртуальной реальности и некоторые другие, которыми очень серьезно по заданию Минздрава и по заданию других федеральных ведомств начали заниматься наши ведущие федеральные учреждения, в том числе Центр психического здоровья, специальное подразделение института Сербского и т. д.» [5].

Однако анализ публикаций по вопросу принятия в России государственных мер, направленных на борьбу с компьютерной зависимостью и компьютерной игровой зависимостью у подростков, показал, что данному вопросу уделяется очень мало внимания. Борьба с недугом ведется в лучшем случае на региональном уровне в частных клиниках и диспансерах, оказывающих помощь алкоголикам и наркозависимым (например, федеральная сеть наркологических клиник «Вита»). Понятно, что не всякая мать поведет в такие клиники своего ребенка, даже если увидит,

что необходимо вмешательство врача. Между тем, несовершеннолетние, погружаясь в виртуальную реальность, практически не могут ей сопротивляться, поскольку не имеют необходимых механизмов защиты психики.

Пандемия рано или поздно закончится, и закончится эйфория, вызванная фактом улучшения настроения с помощью компьютерных игр у лиц, находящихся на самоизоляции. Родители, школьные психологи, педагоги-психологи, учителя столкнутся с резким увеличением компьютерной зависимости у подростков. Готовы ли психолого-педагогические службы и педагогические коллективы к такому развитию событий? Скорее всего, нет. Количество психологов (педагогов-психологов) в штатах школ минимальное. В лучшем случае – один, а зачастую это специалист, работающий по совместительству. В то же время, перед ним стоит широкий круг задач:

- работа с семьей ребенка, направленная на улучшение внутрисемейных отношений;
- обучение социальным навыкам и умению преодоления стрессовых ситуаций в реальной жизни;
- проведение психологических тренингов, индивидуальных и групповых, направленных на преодоление компьютерной зависимости;
- выработка мотивации на достижение успеха в учебной, спортивной деятельности;
- организация досуговой деятельности и т. д. [7, 13].

Без увеличения штатной численности педагогов-психологов и их специальной подготовки данные задачи не могут быть решены. В результате, мы получим «поколение геймеров», не способное преодолевать реальные, а не игровые проблемы, не способное трудиться, защищать родину, создавать семью и воспитывать детей.

Таким образом, необходимость психолого-педагогической коррекции компьютерной игровой зависимости у подростков не вызывает сомнения, более того, в настоящее время она актуализируется. Нужно осознать это и приложить все усилия, и на уровне государства, и на уровне отдельной школы, отдельного педагога-психолога, чтобы решить данную задачу.

Список литературы

1. Ализар А. ВОЗ внесла «игровое расстройство» в международный классификатор болезней. 26.05.2019 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://habr.com/ru/news/t/453518/>
2. ВОЗ признала зависимость от видеоигр болезнью. Популярная механика, 19.06.2018 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.popmech.ru/science/news-428272-voz-priznala-zavisimost-ot-videoigr-boleznyu/>
3. Воронина Д. Подростковый гейминг накрыл Россию. ООО «Октагон Медиа», 19.09.2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://octagon.media/istorii/podrostkovyj_gejming_nakryl_rossiyu.html
4. В Кремле не поддержали закон о самоограничении для игроманов. ИА «Росбалт», 11.10.2019 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.rosbalt.ru/russia/2019/10/11/1807194.html>
5. В России появился способ борьбы с зависимостью от компьютерных игр. Известия, 02.09.2015 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://iz.ru/news/590816>
6. Гефнер О. В., Гоман В. А. Современная молодежь и компьютерная зависимость // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2018. Спецвыпуск № 5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://e-journal.omgau.ru/images/issues/2018/S05/00535.pdf>
7. Максимов А. С., Мануйлова Л. М. Диагностика влияния рисков интернет-пространства при использовании школьниками старшего подросткового возраста гаджетов // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 1(31). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-vliyaniya-riskov-internet-prostranstva-pri-ispolzovanii-shkolnikami-starshego-podrostkovogo-vozrasta-gadzhetov> (дата обращения: 15.11.2020).
8. Мельникова М. Каковы причины компьютерной зависимости у детей и подростков? // ШколаЖизни.ру [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://shkolazhizni.ru/psychology/articles/22951/> (дата обращения 15.11.2020).
9. Microsoft, Nintendo и Sony совместно разработали принципы создания безопасной среды для игроков, DTF [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dtf.ru/gameindustry/286748-microsoft-nintendo-i-sony-sovmestno-razrabotali-principy-sozdaniya-bezopasnoy-sredy-dlya-igrokov>
10. Новое исследование Ассоциации развлекательного программного обеспечения. Indite – Медиахостинг, 04.12.2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://indite.dev/threads/188/>
11. Поговорите с ребенком об Интернете: методическое пособие // Дети в информационном обществе.

2018. № 4(26). С. 48–60.

12. Ученые Оксфордского института опровергли существование «игрового расстройства». Хабр, 23.10.2019 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://habr.com/ru/news/t/472718/>

13. Щербакова Н. Б. Стратегические основы деятельности родителей по организации работы школьников на компьютере в домашних условиях // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 2. С. 78–88.

14. Юрьева Л. Н., Больбот Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография – Днепропетровск: Пороги, 2006. 196 с.

Б. В. Илькевич, Ю. А. Самсонова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолатор

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПАЛЬЧИКОВЫХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Одним из условий и показателем нормального развития ребенка является своевременное и разностороннее развитие его движений. Под мелкой моторикой понимается гибкость, ловкость рук и точность движения ладоней и пальцев руки. Слабое развитие мелкой моторики обуславливает задержку развития головного мозга, познавательных процессов. Необходимость целенаправленного развития мелкой моторики у детей подчеркивали ученые различных научных специальностей: физиологии (В. М. Бехтерев, И. П. Павлов, И. М. Сеченов, Н. Токудзиро, Й. Цуцуми), психологии (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин), педагогики (Н. А. Бернштейн, З. А. Богатева, М. М. Кольцова М. Монтессори, В. А. Сухомлинский, С. В. Черных). Использование игр и упражнений по развитию мелкой моторики обеспечивает физическое и психическое становление ребенка, ограждает его от трудностей обучения, помогает сформировать речевые навыки и навыки письма.

Между тем, существующая педагогическая практика показывает: дети при поступлении в школу имеют недостаточно развитую мелкую моторику, плохо рисуют и пишут. Можно утверждать, что на уровне дошкольного образования этому направлению подготовки уделяется недостаточное внимание. В то же время, известно, что чем раньше начать работу по развитию мелкой моторики пальцев рук, тем лучше ребенок будет готов к школе.

Существует множество приемов и методов для развития у детей мелкой моторики. Это традиционные и нетрадиционные методы, к которым относятся массаж и самомассаж пальчиков и кистей рук, упражнения, развивающие координацию движений пальцев рук, упражнения с предметами и без предметов, гимнастика для пальцев и т. д. Одним из эффективнейших средств развития мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста являются пальчиковые игры и упражнения. Пальчиковые игры – это общепринятое название занятий на развитие мелкой моторики у детей. Как правило, пальчиковые игры сопровождаются рифмованными историями или сказками, чтобы занятие было интересно ребенку. Игра с пальчиками может возникать по инициативе взрослого или начинаться с собственного желания, замысла ребенка.

Анализ публикаций показал, что все пальчиковые игры и упражнения можно разделить на три вида:

1. Игры и упражнения для кистей рук. Данные упражнения достаточно простые, они помогают развитию способности к подражанию, формируют навыки напряжения и расслабления мышц рук, способствуют развитию умения сохранять положение пальцев некоторое время, обучают ребенка переключаться с одного движения на другое.

2. Игры и упражнения для пальцев условно статические. Упражнения требуют более точных движений и способствуют совершенствованию усвоенных ранее навыков.

3. Игры и упражнения для пальцев динамические. Упражнения помогают развивать координацию движений, обучают навыкам сгибания и разгибания пальцев рук, учат противопоставлять большой палец остальным.

Комбинируя различные виды пальчиковых игр и упражнений можно придумать множество полезных для развития мелкой моторики занятий. При этом нужно помнить, что успешное формирование моторики происходит в единстве развития моторного, сенсорного, эмоционального и мыслительного компонентов.

Анализ научных и научно-методических источников показал, что эффективность пальчиковых игр повысится при выполнении следующих педагогических условий, прямо вытекающих из общих принципов обучения и воспитания:

1. Игровая деятельность должна быть построена на основе взаимодействий взрослых с детьми, которые основываются на интересах каждого ребенка. Дети должны с желанием

воспринимать пальчиковые игры и упражнения, быть мотивированными к данному виду деятельности.

2. Использование пальчиковых игр и упражнений должно иметь системный и систематический характер.

3. В группе должны быть разнообразные средства (пособия и материалы) для развития мелкой моторики рук, которые позволяли бы, с одной стороны, реализовывать широкий спектр пальчиковых игр и упражнений, а с другой, давали бы ребенку свободу выбора средств развития в рамках конкретной игры (упражнения).

4. В ходе игр и упражнений необходимо вести учет изменения уровней подготовленности детей, их особенностей, возрастных и индивидуальных возможностей.

5. Необходимо организовать взаимодействие с семьями воспитанников с целью объединения усилия детей и взрослых для успешного развития мелкой моторики у каждого ребенка.

6. Организация пальчиковых игр и упражнений должна обеспечить возможность выбора детьми материалов и видов активности.

7. Проведение пальчиковых игр и упражнений должно быть направлено на решение широких задач дошкольного образования, сочетаться с другими видами детской деятельности.

8. В ходе игр и упражнений необходимо соблюдение санитарно-гигиенических требований, правил и мер техники безопасности.

9. При проведении пальчиковых игр и упражнений следует постепенно усложнять задания, которые должны быть достаточно трудными, но посильными.

Для подтверждения сформулированных педагогических условий была проведена опытно-экспериментальная работа по развитию мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста средствами пальчиковых игр и упражнений. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ Детский сад общеразвивающего вида № 42 «Веснушка», г. Белоозерский.

Исследованием было охвачено 48 воспитанников детского сада: экспериментальную группу составили 24 чел. и контрольную – 24 чел.

Педагогический эксперимент проводился в три этапа.

На констатирующем этапе для проведения исследования уровня развития мелкой моторики пальцев рук младших дошкольников были использованы широко известные методики, основанные на методиках Н. И. Озерецкого и М. О. Гуревича [1, 4]. Данные, полученные в ходе констатирующего этапа, позволили сделать вывод о необходимости активизации работы по развитию мелкой моторики пальцев рук.

На формирующем этапе проводилась работа по развитию мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста средствами пальчиковых игр и упражнений. В ходе работы обеспечивались сформулированные педагогические условия. Для их реализации были осуществлены, в том числе, следующие мероприятия.

На основе анализа известных источников был составлен комплекс игр и упражнений по развитию мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста, который включал в себя пальчиковые игры, игры с предметами, элементы изобразительной деятельности, задания по развитию графической моторики, общеразвивающие дидактические игры и другие игры и упражнения [2, 3, 5, 7 и др.]. С учетом комплекса игр и упражнений была разработана программа развития мелкой моторики. Программа предусматривает работу с детьми с октября по май и включает 31 занятие.

Занятия регулярно проводились по разработанным авторским планам, длительность занятий не превышала 5 минут. Использовался широкий спектр развивающих игр и упражнений, включающий, в частности, вырезание ножницами, создание аппликаций, плетение, раскраску и рисование, шнуровку, лепку из глины (теста, пластилина), графические упражнения, штриховку. Все эти занятия были содержательны и привлекательны по своему характеру, дети увлеченно проявляли свои способности. Кроме того, им предоставлялась возможность похвалиться перед взрослыми (родителями) своими достижениями. Таким образом, постоянно активизировались внутренние и внешние мотивы деятельности. На занятиях использовались различные методы

обучения (словесные, наглядные, практические), но чаще всего работа основывалась на сочетании данных методов.

В качестве примера можно привести цели и содержание одного из занятий, включающего игру и упражнение для самых маленьких:

а) игра «Помоги Машеньке найти дорожку домой». Цель игры: развитие координации рук, формирование положительного эмоционального отношения к результату своей деятельности. Содержание: на иллюстрации провести пальчиком по дорожке, ведущей к домику;

б) упражнение «Крутись, карандаш!». Цель упражнения: развитие мелкой моторики ладоней и пальцев. Содержание упражнения: Раздать детям карандаши и предложить покатавать их между ладошек по всей длине пальчиков. При этом говорить: «Карандаш я покачу вправо-влево как хочу!»

По мере развития мелкой моторики предлагались игры усложненного варианта (с левой или правой рукой, с двумя руками одновременно). Игры использовались чаще, чем упражнения, особенно на начальном этапе, поскольку они обеспечивают эмоциональный подъем, формируют положительные эмоции, чувство радости.

Также использовалась пальчиковая гимнастика, содействующая развитию пальцев рук. Если упражнение было связано с произнесением небольших стихотворений, то вначале они четко произносились воспитателем, затем, также воспитателем с одновременно с движением рук, а потом уже совместно с детьми. В процессе работы менялся темп, ритм, интонация, громкость стихотворения. Это помогало развивать речь детей, координировать движение, формировать чувство ритма [6].

В процессе занятий проводилась физкультминутка, обеспечивающая переключение на другой вид деятельности, снятие нагрузки, связанной с сидением.

Для реализации разработанного комплекса игр и упражнений использовались мячи разных размеров, в том числе массажные; кегли, обручи, кольца; игрушки, которые можно катать, толкать; разноцветные предметы различной формы для нанизывания; доски с пазами, крючочками, стержнями и молоточками; специальные приспособления (стенды, тренажеры), предназначенные для развития разнообразных движений кисти руки и пальцев (застежки-молнии, пуговицы и петли, крючки, шнуровки и др.); коробки с разными крышками и прорезями и т. д.

Хороший эффект достигался при использовании мелких предметов, от крупы до бисера и пуговиц. Особенно высокая динамика в развитии мелкой моторики отмечалась при упражнениях и играх, связанных с нанизыванием на нитку или проволоку пуговиц, бисера. Дети учились также перекачивать между пальцами рук различные предметы, с закрытыми глазами угадывать, что они держат в руке. Предметы отличались друг от друга как по форме, величине, так и по твердости.

Разнообразие средств развития мелкой моторики было необходимо для того, чтобы каждый ребенок мог проявить себя в различных видах деятельности, ведь способности у каждого разные. Таким образом, организованный процесс развития мелкой моторики не был механической тренировкой. В процессе пальчиковых игр и упражнений по развитию мелкой моторики учитывался уровень подготовленности, возрастные и индивидуальные возможности и особенности детей. По сути, была организована система осознанной, творческой работы каждого ребенка (даже в самых простых заданиях) под руководством и при помощи взрослого.

В ходе работы проводились мероприятия (родительские собрания), направленные на формирование у родителей желания помогать своему ребенку, уметь правильно реагировать на проблемы, совместно преодолевать их, а также радоваться достижениям и успехам ребенка. Выяснилось, что большинство родителей даже не представляли, насколько важно развивать мелкую моторику, а ведь развитие у дошкольника мелкой моторики является одним из главных условий последующего успешного овладения письмом и другими школьными предметами.

Родителей постоянно держали в курсе событий, создавали возможности для ознакомления с работой по реализуемой программе развития мелкой моторики. Для этого выбирались индивидуальные формы взаимодействия, которые помогли, в конечном счете, повысить уровень компетентности родителей по вопросам психомоторного развития детей. Работа с родителями

способствовала развитию внешней (социальной) мотивации у дошкольников, поскольку родители стали проявлять постоянную заинтересованность в успехах детей и не скупилась на поощрения.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика развития мелкой моторики пальцев рук младших дошкольников экспериментальной и контрольной групп. Результаты контрольного этапа показали, что уровень развития мелкой моторики пальцев рук в экспериментальной группе значительно повысился у всех младших дошкольников. У детей из контрольной группы, занимавшихся по традиционным образовательным методикам, значительное развитие мелкой моторики отмечено только у 60 % воспитанников.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы была подтверждена состоятельность сформулированных педагогических условий, а также эффективность разработанных с учетом данных педагогических условий комплекса игр и упражнений по развитию мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста и программы развития мелкой моторики. Дальнейшим направлением исследований является оптимизация содержания комплекса игр и упражнений и программы развития мелкой моторики, методов, средств и форм ее реализации для различных возрастов дошкольников.

Список литературы

1. *Безбородова М. А.* Методики диагностики психомоторного развития школьников и дошкольников: учебное пособие. М.: Литагент МПГУ, 2019. 68 с.
2. *Бондарчук Т. С.* Упражнения и игрушки для развития мелкой моторики у детей. М.: Юнити, 2016. 236 с.
3. *Бычкова Е. Н.* Игры и упражнения на развитие мелкой моторики. М.: Литера, 2013. 510 с.
4. Медико-психолого-педагогическая служба в ДОУ: Организация работы. М.: ТЦ Сфера, 2007. 128 с. (Приложение к журналу «Управление ДОУ»).
5. *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.
6. *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.
7. *Ткаченко Т. А.* Большая книга заданий и упражнений на развитие мелкой моторики. М.: Эксмо, 2016. 362 с.

Б. В. Илькевич, Е. Н. Ивашко

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МОУ СОШ № 11 ПОС. ДРУЖБА РАМЕНСКОГО ГОРОДСКОГО ОКРУГА МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

В современной дидактике большое внимание уделяется развитию исследовательских умений и навыков у школьников, в том числе и младших школьников. Это объясняется тем, что результат обучения не выражается простой суммой полученных знаний. Детям необходимо почувствовать значимость изучаемого предмета на практике, научиться работать с различными источниками информации, классифицировать, сравнивать, отбирать, презентовать продукт своей деятельности. В трудах известных отечественных и зарубежных авторов (Давыдова В. В., Занкова Л. В., Эльконина Д. Б. и др.) убедительно показано, что в ходе исследовательской деятельности развивается творческое мышление школьника, эффективно усваивается учебный материал.

Опыт различных форм продуктивной деятельности, в том числе исследовательской, ребенок приобретает в школе. При этом в младшем школьном возрасте, когда особенно интенсивно развиваются высшие познавательные процессы, ребенку должны быть созданы все условия для включения в активную познавательную и исследовательскую деятельность. Школьник имеет внутреннюю потребность в самостоятельных исследованиях, он стремится к самореализации, самоутверждению, получению новых знаний.

Существует достаточно большое число методов, направленных на развитие у младших школьников исследовательских умений. К ним можно отнести следующие: проблемное обучение, поисковые методы, частичнопоисковые методы, метод проектов и т. д. В основе метода проектов лежит идея о направленности исследовательской деятельности на результат, который достигается в процессе совместной работы взрослого и ребенка над определенной практической проблемой, в ходе которой обучаемый открывает для себя много нового и неизвестного. Этот результат можно увидеть, осмыслить и использовать в реальной практической деятельности [8].

Метод проектов реализуется в процессе проектной деятельности. Исследователи отмечают, что понятие «проектная деятельность» по-разному трактуется в педагогике: понимается как исторически сложившаяся, социально и экономически обусловленная потребность людей получать в условной форме прогностические ситуации вещественного характера с целью направленного преобразовательного воздействия на окружающий мир (Н. П. Валькова, В. И. Михайленко и другие). Процесс проектирования характеризуется эвристической инновационностью, системностью, технологичностью и т. д. При этом цель проектирования – выйти за рамки собственно исследования, обучая дополнительно конструированию, макетированию, моделированию и т. д. В этом состоит отличие проектной деятельности от других видов учебно-исследовательской деятельности. Проектная деятельность может осуществляться как на материале существующих учебных предметов, так и в специально организованной образовательной среде.

Кроме того, работа над проектом способствует воспитанию у школьников, в том числе младших школьников, значимых общечеловеческих ценностей (социальное партнерство, толерантность, диалог): чувства ответственности, самодисциплины; способности к систематической работе и самоорганизации; формирует желание делать свою работу качественно [11].

Полат Е. С. выделяет в методе проектов, используемом в начальных классах, следующие этапы, которые соответствуют учебной деятельности:

1. Мотивационный (учитель: формулирует общий замысел, создает положительный мотивационный настрой; школьники: обсуждают, выдвигают собственные идеи);
2. Планирующий (подготовительный), где определяются тема и цели проекта, формулируются задачи, вырабатывается план действий, устанавливаются критерии оценки, как

результата, так и процесса, согласовываются способы совместной деятельности, вначале с максимальной помощью учителя, а затем с нарастанием ученической самостоятельностью;

3. Информационно-операционный (ученики: собирают материал, работают с различными источниками информации, выполняют проект; учитель: наблюдает, координирует, поддерживает, является источником информации);

4. Рефлексивно-оценочный (ученики: представляют проекты, участвуют в коллективном обсуждении, оценке процесса и результата работы, осуществляют устную и (или) письменную самооценку; учитель: выступает участником коллективной оценочной деятельности) [10, с. 174].

Метод проектов ориентирует школьников на самостоятельную поисковую работу, самоанализ, самооценивание; помогает организовать самостоятельную работу учащихся и творческих групп; обеспечивает формирование личностных качеств младшего школьника; развивает умение самостоятельно планировать учебно-исследовательские действия; развивает коммуникативные умения и навыки [4, с. 182].

Однако, по мнению некоторых ученых и достаточного числа учителей-практиков, проектирование у младших школьников должно проводиться лишь в простых формах (поделка, рисунок и т. п.), а исследовательская деятельность практически невозможна вследствие следующих обстоятельств: психологические особенности младших школьников; отсутствие необходимых базовых знаний у детей младшего школьного возраста; отсутствие автономности в выборе темы; низкий уровень аналитического мышления; наличие сложностей в построении гипотез и формулировании выводов; неумение грамотно строить доказательства; слабое владение техническими средствами по обработке информации и др. Конечно, такие трудности существуют, но если постепенно подходить к проектной деятельности с учетом общего интеллектуального развития ребенка, применять специальные тренировочные упражнения и задания, то можно надеяться на положительный результат. Безусловно, проектирование как метод развития исследовательских умений и навыков следует применять только в контексте личностно-ориентированного обучения. Особенное внимание следует уделять реализации таких принципов дидактики, как системность и систематичность, посильность обучения, обеспечение мотивационной составляющей учебного процесса, психологического комфорта в ходе занятий.

При организации проектной деятельности учитель также должен учитывать степень собственной подготовленности и степень возможной самостоятельности учащихся, которая зависит от сложности темы проекта, характера отношений в классе или группе, предыдущего опыта учащихся. Как уже отмечалось, особенно важным является тот факт, что у учащихся младших классов недостаточно знаний, умений и навыков для правильного оформления продукта своих исследований. У них недостаточно развиты навыки письменной речи, они не умеют грамотно составлять тексты, допускают орфографические и стилистические ошибки.

Но, несмотря на эти недостатки, младшие школьники обладают рядом психологических особенностей, способствующих успешному проведению проектной деятельности. К ним можно отнести следующее: наблюдательность, умение замечать незначительные детали, на которые взрослый не обратил бы внимание; аккуратность и исполнительность; особое трудолюбие, познавательную (внутреннюю) мотивацию, настойчивость и терпение. Младший школьный возраст накладывает естественные ограничения на организацию проектной деятельности, однако начинать вовлекать учащихся начальных классов в проектную деятельность необходимо, так как именно в этом возрасте закладывается ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений.

Организовывать проектную деятельность следует постепенно, начиная с первого класса, с третьего класса учащиеся уже могут выполнять относительно сложные проекты. Работа над проектом начинается с выбора темы, которая входит в содержание учебных предметов или близких к ним областей. Для проекта требуется проблема, знакомая младшим школьникам и значимая для них. В одних случаях учитель может подвести детей к выбору темы, связанной с учебным содержанием предмета, который изучается. В других темы могут быть предложены самими учащимися. Чаще всего тема проекта – это коллективный выбор учителя и учащихся. Тема должна быть интересна учащимся, увлекать их. Важно, чтобы она была выполнима, а ее решение полезно участникам исследования.

Большого внимания от учителя требует процесс осмысления цели и задач проекта, приобретения и применения учащимися знаний, необходимых для выполнения этой работы. Определить цель исследования – значит ответить на вопрос, для чего ты его проводишь. Цель указывает общее направление, а задачи уточняют цель и описывают основные этапы проектирования.

Одним из важных умений исследователя является умение выдвигать гипотезы, строить предположения. Научить выдвигать гипотезы следует с формирования умения задавать вопросы. Делая предположения, нужно учить школьников использовать следующие слова: предположим..., допустим..., возможно..., что, если... Таким образом, учитель должен уметь организовать учеников на самостоятельный поиск, поддерживать познавательную мотивацию и обеспечить необходимую помощь и поддержку в выполнении проекта [12, с. 45–46; 6, с. 114].

Анализ современных публикаций показал, что многие дети приходят в школу уже имеющими опыт исследовательской деятельности, полученный в дошкольных образовательных учреждениях. В качестве примера можно привести успешную реализацию типовых познавательно-исследовательских проектов различной направленности «Кто живет на подоконнике?», «Где живет доброта?», «Весело живет, когда песенка поется!», «Сказка живет рядом», «Кто живет в тайге сибирской?» и т. д. Подобный педагогический опыт широко представлен на портале «Образовательная социальная сеть. Детский сад» [5].

Успешное использование метода проектов при изучении различных дисциплин, преподаваемых в начальной школе, посвящено значительное число исследований [1, 3, 9, 13 и др.]. Практикующие учителя обмениваются опытом проектной деятельности на портале «Образовательная социальная сеть. Начальная школа».

Необходимо отметить, что реализация метода проектов позволяет связать урочную и внеурочную деятельность младших школьников в единое целое. На проведение работы над проектом может быть отведено определенное время, включающее в себя часть уроков по основным учебным предметам; время занятий в группах продленного дня; время, отводимое для внеурочной деятельности школьников. При выполнении проекта не возникнет такой проблемы, как перегрузка, поскольку учащиеся изъявляют добровольное желание участвовать в решении исследовательских задач, большинство из них имеет выраженную познавательную мотивацию [2].

Программа внедрения метода проектов на протяжении ряда лет успешно реализуется в МОУ СОШ № 11 пос. Дружба Раменского городского округа Московской области [7]. Управление проектной деятельностью имеет ряд этапов:

I этап: создание творческих групп участников программы. Знакомство участников с разработками педагогической науки по проектной деятельности. Разработка программы мероприятий по реализации метода проектов. Разработка инструментария для диагностики.

II этап: проведение консультирования по работе секций. Создание нормативной базы и ее апробация. Проведение мероприятий творческими группами участников программы: демонстрация результатов на уровне школы; демонстрация результатов на муниципальном уровне. Осуществление мероприятий мониторинга реализации программы.

III этап: описание, обобщение и представление итоговых результатов программы.

Постоянный контроль выполнения программы осуществляет Педагогический совет школы с привлечением родительской общественности. Непосредственное руководство системой проектно-исследовательской деятельности учащихся осуществляет заместитель директора по учебно-методической работе.

В начале учебного года проводится собрание, на котором утверждается совет, состоящий из 5–10 человек, определяется состав каждой секции, утверждаются названия секций, план их работы на год.

Общее собрание творческих групп проходит 2 раза в год (сентябрь, май). Заседания совета по проектно-исследовательской деятельности проводится один раз в четверть. Работа по направлениям проводится ежемесячно по намеченному плану. Итоговая научно-практическая конференция проводится один раз в год.

В процессе работы проводятся следующие мероприятия:

- выявление учеников, желающих заниматься проектно-исследовательской работой;
- выбор темы предполагаемого исследования, определение круга проблем, требующих решения, подбор необходимой литературы и ресурсов. Важно, чтобы учащийся с первых шагов понял значимость своего исследования, возможность его практического применения;
- утверждение педагогами тем предлагаемых исследований;
- работа самих учащихся над проектом под руководством учителя.

Нередко возникает ситуация, когда тема проекта находится на стыке нескольких учебных предметов, либо требует оказания консультационной помощи разных учителей. В этом случае определяется, кто из специалистов-консультантов (работающих в школе или представителей вузов, колледжей, с которыми заключены договоры о сотрудничестве) будет курировать работу.

Благодаря разработке и реализации системы управления проектно-исследовательской деятельностью в МОУ СОШ № 11 были достигнуты следующие результаты:

- повысилась профессиональная компетентность педагогов (60 % педагогов школы прошли обучение по реализации метода проектно-исследовательской деятельности);
- повысился уровень школьной научно-практической конференции (со школьного уровня до всероссийского);
- стал выпускаться «Альманах проектов школьной научно-практической конференции»;
- учащиеся школы стали постоянными участниками муниципальной научно-практической конференции;
- на протяжении двух лет учащиеся школы принимают участие в Московской областной конференции исследовательских и проектных работ младших школьников «Ломоносовские чтения»;
- педагог школы стал экспертом проектно-исследовательских работ областного уровня;
- учащийся школы стал победителем в региональном конкурсе исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – исследователь»;
- ученики школы приняли участие во всероссийском фестивале творческих открытий и инициатив «Леонардо»;
- ученики школы стали призерами международно-практической конференции школьников «Перегудовские чтения».

Кроме того, на базе школы проводится постоянно действующий семинар для руководителей общеобразовательных учреждений Раменского района «Проектная деятельность как условие реализации ФГОС».

Опыт работы в школе показал, что проектирование, как метод формирования исследовательских умений у детей младшего школьного возраста, при правильной организации гарантирует высокий эффект: уровень знаний повышается, развиваются креативные способности, а также умение работать самостоятельно. Проектирование является не только индивидуальной деятельностью, как правило, это групповая работа. Ребята МОУ СОШ № 11 приобрели навыки сотрудничества, организации совместной деятельности со сверстниками, родителями и педагогами. Подтвердилось, что метод проектов позволяет соединять академические знания с практическим опытом их применения, а проектная деятельность является наиболее подходящим способом формирования личностных, социальных и образовательных навыков у младших школьников.

Список литературы

1. Землянская Е. Н. Учебные проекты школьников в основной образовательной программе начального общего образования // Школа будущего. 2014. № 1. С. 6–14.
2. Капитонова М. Н. Метод проектов как средство развития исследовательской деятельности младших школьников // Молодой ученый. 2018. № 19. С. 211–213.
3. Макаренко Е. В. Формирование учебно-познавательной компетенции младшего школьника в образовательном пространстве школы на основе системы проектных задач: дисс. канд. пед. наук. Н. Новгород, 2015. 190 с.
4. Нимаева Е. Г. Проектная деятельность в начальной школе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). Пермь: Меркурий, 2015. С. 182–184. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7490/>

5. Образовательная социальная сеть. Детский сад. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad>
6. *Одинцова С. А., Аксинович Т. В.* Формирование исследовательских умений младших школьников на основе проектной деятельности // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 2. С. 112–115.
7. Официальный сайт МОУ СОШ № 11 пос. Дружба [Электронный ресурс]. URL: <https://ramschi1.edumsko.ru/>
8. *Пахомова Н. Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: АРКТИ, 2005. 112 с.
9. *Пермякова Е. Г., Неустроев Н. Д.* Формирование исследовательских умений младших школьников посредством проектной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 32. С. 114–118. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2017/771034.htm>
10. *Полат Е. С.* «Метод проектов. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика». М: ВЛАДОС, 2000. 347 с.
11. *Сазанова А. В.* Генезис и сущность понятия метод проектов // Психология, социология и педагогика. 2012. № 6. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/673>
12. *Семенова Н. А.* Исследовательская деятельность учащихся // Начальная школа. 2006. № 2. С. 45–49.
13. *Шликене Т. И.* Метод проектов как одно из условий повышения мотивации обучения учащихся // Начальная школа. 2008. № 9. С. 34–38.

Е. П. Ильчинская

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ТЕХНОЛОГИЯ ВЕБ-КВЕСТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Сегодня обучающиеся свободно применяют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в своей образовательной деятельности. Особенно это стало актуальным сегодня, в период сложной эпидемиологической обстановки, когда студенты вынуждены обучаться дистанционно.

Интернет представляет собой богатейший источник разнообразной информации, но не всегда легко найти в нем необходимую информацию, и часто студенты находят не то, что от них хочет услышать преподаватель, а иногда информация бывает просто неправдоподобной. Сам же процесс поиска занимает много времени и эмоциональных затрат. Поэтому, веб-квест стал одним из популярных видов образовательных интернет-технологий и способом, который помогает преподавателям успешно интегрировать информационные ресурсы Интернета в образовательную деятельность студентов, уводя их от потребительского отношения к информации в Интернете и способствуя достижению как личностных, так предметных и метапредметных результатов. Это тот способ полезного использования Интернета с одновременным вовлечением учащихся в те виды мышления, которые актуальны в XXI веке: анализ, синтез и оценка информации.

Разработчиками веб-квеста являются Берни Додж и Том Марч, профессора Калифорнийского университета в Сан-Диего. Первые веб-квесты появились в 1995 г. Данная технология быстро стала популярной в США и Европе, полюбившись американским и европейским учителям.

«*Образовательный веб-квест*» – (webquest от англ. Интернет – поиск) предполагает создание проблемного задания с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы сети Интернет. Веб-квест представляет собой личностно-ориентированный, проектный подход к обучению, направленный на запрос и переработку информации, обеспечивающий аутентичную среду для решения проблемных вопросов и коллективного сотрудничества, стимулирующий развитие творческого и критического мышления.

«Веб-квест – это сайт в Интернете, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу. Разрабатываются такие веб-квесты для максимальной интеграции Интернета в различные учебные предметы на разных уровнях обучения в учебном процессе. Они охватывают отдельную проблему, учебный предмет, тему, могут быть и межпредметными. Особенностью образовательных веб-квестов является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы учащихся с ним находится на различных веб-сайтах. Кроме того, результатом работы с веб-квестом является публикация работ учащихся в виде веб-страниц и веб-сайтов (локально или в Интернет)» [1].

Различают два вида веб-квестов в зависимости от сроков реализации: краткосрочный и долгосрочный. По предметному содержанию: монопроекты и межпредметные веб-квесты. Они могут охватывать содержание какой-либо одной образовательной проблемы, носящей узкий характер или, напротив, задействовать знания из различных областей учебного плана.

Разработчик веб-квеста Берни Додж определил следующие виды заданий для веб-квестов:

- пересказ (retelling tasks);
- планирование и проектирование (design tasks) – предполагает разработку плана или проекта на основе заданных условий;
- самопознание (self-knowledge tasks) – различные способы исследования личности, предусматривает ответы учащегося на вопросы о себе;
- компиляция (compilation tasks) – преобразование информации, полученной из разных источников в итоговый продукт;
- творческое задание (creative product tasks) – творческая работа в определенном жанре;

- аналитическая задача (analytical tasks) – изучение темы путем анализа проблемы, исследование внутренних связей, нахождение сходств и различий;
- загадки (mystery tasks), детектив, головоломка, таинственная история;
- достижение консенсуса (consensus building tasks) – выработка решения по проблеме;
- убеждающие (persuasion tasks);
- оценка (judgment tasks) – обоснование определенной точки зрения;
- журналистское расследование (journalistic tasks) – репортаж о событии, предполагающий объективное изложение информации;
- научные исследования (scientific tasks) – изучение различных явлений, открытий, фактов на основе уникальных источников [2].

Технология создания веб-квеста заключается в следующем:

1. Первая страница веб-квеста должна быть привлекательной и заманчивой, с ясным вступлением.
2. Центральное задание должно быть понятно, интересно, выполнимо. Четко определен итоговый результат самостоятельной работы (например, задана серия вопросов, на которые нужно найти ответы, прописана проблема, которую нужно решить, определена позиция, которая должна быть защищена, и указана другая деятельность, которая направлена на переработку и представление результатов, исходя из собранной информации)
3. Список информационных ресурсов (в электронном виде, в бумажном виде, ссылки на ресурсы в Интернете, адреса веб-сайтов по теме, необходимых для выполнения задания).
4. Роли (учащимся должен быть представлен список ролей, от 2 и более). Для каждой роли необходимо прописать план работы и задания.
5. Описание процедуры работы, которую необходимо выполнить каждому участнику квеста при самостоятельном выполнении задания (этапы)
6. Описание критериев и параметров оценки веб-квеста.
7. Заключение, где суммируется опыт, который будет получен участниками при выполнении самостоятельной работы над веб-квестом.

Берни Додж выделяет четкую структуру веб-квеста. Работая по заранее подготовленному плану, учащиеся индивидуально или в группах выполняют следующие этапы предложенной исследовательской работы.

1. Введение (Introduction) – формулировка темы, описание главных ролей участников, сценарий веб-квеста, план работы.
2. Цель – подготовить и мотивировать учащихся, поэтому здесь играет роль мотивирующая и познавательная ценность.
3. Задание (Task) – четкая формулировка проблемной задачи и интересное описание формы представления конечного результата.
4. Выполнение (Process) – описание основных этапов действий; руководство к действиям, полезные советы по сбору информации (контрольный список вопросов для анализа информации, разнообразные советы по выполнению того или иного задания, «заготовки» веб-страниц для отчетов, рекомендации по использованию информационных ресурсов и пр.); ролей и ресурсов, необходимых для выполнения задания (ссылки на Интернет ресурсы и любые другие источники информации), а также вспомогательные и дополнительные материалы (примеры, шаблоны, таблицы, бланки, инструкции и т. п.), которые позволяют более эффективно организовать работу над веб-квестом.
5. Оценивание (Evaluation) – описание критериев и параметров оценки выполнения веб-квеста, которое представляется в виде бланка оценки. Критерии оценки зависят от типа учебных задач, которые решаются в веб-квесте.
6. Заключение (Conclusion) – краткое описание того, чему смогут научиться учащиеся, выполнив данный веб-квест; здесь следует учесть взаимосвязь с введением.
7. Используемые материалы (Credits) – ссылки на ресурсы, использовавшиеся для создания веб-квеста. Этот раздел можно объединить в этапном Выполнение.

8. Комментарии для преподавателя (TeacherPage) – методические рекомендации для преподавателей, которые будут использовать веб-квест.

Данная структура не является обязательной, при необходимости ее можно изменить. Преподаватель может разрабатывать веб-квест в соответствии с уровнем и потребностями своих учащихся.

Достоинства применения веб-квестов:

1) веб-квесты дают преподавателю четкое представление о том, как проводить проектную работу;

2) модель работы с веб-квестами используется огромным числом преподавателей в самых разных странах, поэтому в Интернете можно найти много интересных разработок;

3) в Интернете имеются шаблоны, которые могут быть весьма полезны преподавателям, желающим создавать свои собственные веб-квесты, различные задания, которые подходят к предложенной технологии, массу методических советов о том, как и где найти полезные сайты при создании веб-квеста, а также список поисковых систем и инструкции по их использованию;

4) преподаватель предоставляет список сайтов, который студенты используют при выполнении проекта. В итоге на поиск необходимой информации они тратят меньше времени, чем на выполнение задания;

5) многие студенты будут с удовольствием работать по этой технологии для повышения уровня владения языком.

В заключении можно сказать, что создание веб-квеста – это сложная и кропотливая работа. Но это новая современная педагогическая Интернет-технология, которая еще только начинает внедряться в учебный процесс. Используя модель обучения Web-Quest, преподаватель организует самостоятельную работу учащихся более эффективно и современно. Обучение посредством Интернет-ресурсов основано на конструктивизме, который ставит в центр процесса обучения ученика. Внедрение интернет-технологий влечет изменения не только в учебной деятельности обучаемых, но и в способах подачи материала со стороны преподавателя.

Web-Quest является очень своевременным и полезным инструментом для внедрения элементов игры в обучение, развития критического мышления учащихся, повышения мотивации приобретения знаний. А мотивация учащихся к непрерывному обучению в течение всей жизни очень важна для обучения будущего. «Web-Quest» – это уникальная возможность использования всемирной сети для обучения. «Web-Quest» – это интересные задания и ролевые игры одновременно. Играя роль, учащиеся учатся смотреть на проблему с разных точек зрения. Это позволяет учащимся делать открытия, а не просто усваивать информацию. Такая деятельность может завести учащихся в любое место в мире, помочь им стать творческими исследователями. Кроме того, «Web-Quest» позволяет исследовать проблему более или менее глубоко, и таким образом он идеален для учащихся любого уровня. Он прекрасно подходит для обучения в команде, повышает уверенность в своих силах, пробуждает интерес и самооценку учащихся.

Список литературы

1. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты [Электронный ресурс]: Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [URL:http://ito/edu/1990/III/1/30015.html](http://ito/edu/1990/III/1/30015.html)

2. Dodge D. WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>

А. С. Кагосян, С. Б. Сейидов

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛОВКОСТИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье рассматривается проблема по использованию современных подходов в развитии ловкости. Описываются характерные признаки такого физического качества, как ловкость. В решении этой проблемы первостепенное значение приобретает выявление источников пополнения и обогащения методических приемов и современных подходов в развитии ловкости у ребенка, которые еще не нашли своего полного разрешения. В работе предлагается использование большего количества разнообразных подвижных игр и игровых упражнений, которые основаны на творчестве, интересе, новизне движений и самостоятельности в разнообразных сочетаниях в системе физического воспитания дошкольников.

Одной из основных проблем, решаемой на уроках физической культуры, является обеспечение рационального развития физических качеств, свойственных человеку. Физическими качествами принято называть врожденные качества (генетически заложенные), благодаря которым возможна физическая активность человека. К основным физическим качествам относят мышечную силу, быстроту, выносливость, гибкость и ловкость. Основу двигательных способностей человека составляют физические качества, а форму проявления – двигательные умения и навыки. К двигательным способностям относят силовые, скоростные, скоростно-силовые, двигательно-координационные способности, общую и специфическую выносливость. У каждого человека двигательные способности развиты по-своему.

В учебном процессе игровые технологии рационально применять на первоначальном этапе обучения физическим упражнениям, а также при совершенствовании двигательных умений и навыков. Рационально использовать развивающие игровые технологии в вводной части занятия, во время бега и общеразвивающих упражнений. Это помогает сформировать мотивацию к повышению двигательной активности на занятиях. В основной части занятия тренировочные, контролируемые игровые технологии побуждают выполнять физические упражнения с повышенной нагрузкой, способствуют совершенствованию техники физических упражнений, благотворному физическому развитию силы, быстроты, ловкости, гибкости, выносливости.

Для развития двигательных способностей необходимо создавать определенные условия деятельности, используя соответствующие физические упражнения на скорость, на силу и т.д. Эффект тренировки этих способностей зависит от индивидуальной нормы реакции на внешние нагрузки. Получить точную информацию об уровне развития двигательных способностей – высоком, среднем, низком, можно с помощью соответствующих тестов (контрольных упражнений).

Сила – это способность человека преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему за счет мышечных усилий. Для развития силы мышц у мальчиков можно использовать: общеразвивающие упражнения с предметами – гантелями, набивными мячами, гимнастическими палками, амортизаторами и др., гимнастические упражнения на снарядах, упражнения акробатики, упражнения с гирями, приседания на одной ноге и с партнером на плечах, поднимание прямых ног в висе, элементы единоборств, плавание, прыжки с набивным мячом, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, переход из вися в упор на перекладине, бег в медленном темпе в сочетании с выпрыгиванием вверх-вперед. Для развития силы мышц у девочек рекомендуются выпады вперед и назад, выпады в стороны, вис на гимнастической стенке, поднимание прямых ног, лежа на спине, отведение прямых ног вправо и влево, прыжки с ноги на ногу с набивным мячом (вес 1 кг), прыжковые эстафеты, акробатические упражнения.

В работе с детьми мы использовали игровые упражнения и подвижные игры, основанные на творчестве, самостоятельности и интересе.

Например:

– способность к сохранению статического и динамического равновесия, т. е. к сохранению устойчивой позы в различных положениях тела или при выполнении движений: упражнения

выполнялись на гимнастической скамейке с различными видами передвижений: ходьба, бег, с остановкой, с поворотами, удерживая мяч одной или двумя руками в разных направлениях, в равновесии на одной ноге и др.;

– способность к согласованности движений, т. е. умение, согласованно выполнять различные движения отдельными частями тела; разноименные круги руками с приставными шагами назад, в сторону, вперед;

– способность к простой реакции, т. е. быстрое выполнение упражнения на сигнал («На старт, внимание, марш!», «Лови!»);

– способность дифференцировать пространственные, временные и силовые параметры движения: бег змейкой, бег с поворотами, спиной вперед, с различным положением рук;

– способность к ориентированию в пространстве, т. е. умение своевременно изменять положение тела и осуществлять движения в нужном направлении: подвижные игры с предметами, с ловлей, с увертыванием, догонялки, прыжки через гимнастические палки, лежащие на полу (8–10 палок), дистанция между ними 30 см, выполнение разных заданий с изменением направления движения.

Следует отметить, что разрабатывая комплексы игровых упражнений для физкультурных занятий, мы применяли разнообразные современные приемы в целях развития ловкости у дошкольников.

Методический прием – составная часть, детально дополняющая и конкретизирующая метод, который направлен на оптимизацию усвоения движений, осознание двигательной задачи, индивидуальное развитие. Целесообразный подбор приемов позволяет воздействовать на все анализаторные системы ребенка, активизировать его сознание, самостоятельность и творчество при выполнении двигательных заданий. Сравнение – уподобление двигательных умений ребенка движениям зверей, насекомых, птиц. Дети, выполняя двигательные задания, сравнивали с движениями медведицы, бабочек, лягушек.

Образность – детям даются образные сравнения разных движений, которые облегчают овладение новыми двигательными умениями с изменением направления движения. В другом случае (скоростно-силовые параметры движений) предлагались конкретизированные задания. На основе четкой сюжетной линии занимающиеся успешно осваивали разные, даже сложные, двигательные умения. Дети старшего дошкольного возраста, проявляя нередко наблюдательность, склонны к предметному, образному мышлению, и поэтому их деятельность должна организовываться в соответствии с образным и условным «сюжетом», что и помогает выполнять упражнения непринужденно, поддерживает интерес к таким занятиям (сюжетные занятия: «Прогулка в лес. За колобком. Веселые ребята. Путешествие в космос и др.»).

Детям задавали вопросы, которые способствовали проявлению мыслительной деятельности занимающихся. Например, при выполнении игровых заданий: «На сколько больше в этой корзине картошек, чем в другой?», или «Сколько Маша собрала кубиков и сколько Даша собрала треугольников? У кого больше предметов? На сколько? (Показать прыжками, хлопками, шагами)».

В итоге результаты исследования подтверждают предположение о том, что внедрение специальных упражнений, основанных на игровых элементах и подвижных играх, способствуют повышению ловкости у дошкольников экспериментальной группы со статистической достоверностью по всем исследованным показателям на уровне значимости.

Список литературы

1. Рунова М. А. Двигательная активность ребенка в детском саду 5–7 лет: пособие для воспитателя детского сада. М.: Мозаика-синтез, 2000.
2. Степаненкова Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учебное пособие. М.: Воспитание дошкольника, 2006.
3. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. М., 1991.
4. Глазырина Л. Д., Овсянкин В. А. Методика физического воспитания детей дошкольного возраста: методическое пособие. М.: Владос, 2000.
5. Швалева Т. А. Комплексное использование игры в физическом воспитании дошкольников. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Красноярск, 2006.

6. *Швалева Т. А., Кузнецова Ж. В.* Теория и методика физической культуры дошкольников: учебное пособие. Издательство ХГУ им. Катанова, Абакан, 2010.

7. *Швалева Т. А., Кузнецова Ж. В.* Методика обучения движениям дошкольников: учебное пособие. Издательство ХГУ им. Катанова, Абакан, 2011.

8. *Швалева Т. А.* Игра. Творчество. Ребенок: учебное пособие. Издательство ХГУ им. Катанова, Абакан, 2007.

А. С. Кадырова

Кушманская основная общеобразовательная школа им. А. Сагиди, Республика Татарстан, село Кушманы, Кабицкий район, Республика Татарстан

ЭТНИЧЕСКИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТРАДИЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Этнические традиции художественного творчества получили устойчивое признание в качестве одного из наиболее эффективных средств воспитания подрастающих поколений. Особое место среди них занимают обряды и праздники, неизменным атрибутом которых являются лучшие образцы народной музыкальной и танцевальной культуры: «Участие в народных праздниках дает возможность детям раскрыться в полной мере, творчески реализоваться через сотрудничество, проявить себя как личность, выразить внимание к другим людям, быть полезным им, заслужить одобрение и признание окружающих; позволяет испытать чувство собственной значимости» [2, с. 712].

В настоящее время неисчерпаемый потенциал народного художественного творчества не находит достаточной реализации в учебных заведениях не только крупных городов, но и сельских поселений, которые испытывают все большее воздействие процессов урбанизации и глобализации. Среди их жителей, даже представителей старшего поколения, все меньше и меньше остается знатоков древних обрядов и празднеств, старинных напевов и инструментальных наигрышей.

В сложившейся ситуации актуализируется необходимость обращения к этническому художественному наследию как одному из основных средств нравственно-эстетического воспитания подрастающих поколений. В связи с этим, особую важность приобретает в региональный культурный и этнопедагогический опыт. Поэтому обеспечение преемственности многовековых фольклорных традиций, являющееся ответственной миссией всей современной отечественной школы, входит в число стратегических целей воспитательно-образовательной деятельности Кушманской основной общеобразовательной школы им. А. Сагиди, расположенной в сельском поселении Кушманы Кайбицкого муниципального района Республики Татарстан. Именно благодаря усилиям коллектива этого учебного заведения в последние годы возрастает интерес не только школьников, но и их родителей, к практически утраченным традициям родной культуры. Постепенно входят в быт народные праздники, возвращаются забытые песни и танцы.

В Кушманской школе большое внимание уделяется учебным предметам художественно-эстетического цикла, а также, различным формам внеаудиторной работы, направленной на освоение школьниками фольклорных традиций как своего региона, так и всей многонациональной России. Учащиеся с особенно большим желанием посещают уроки музыки и занятия кружков, в программу которых входит изучение народной музыки и хореографии во всем их многообразии: история создания народных песен, танцев, инструментальных наигрышей; освоение народной исполнительской культуры; ознакомление с формами и жанрами фольклора.

Особое внимание во внеаудиторной деятельности школы уделяется играм, обрядам, ритуалам и празднествам прошедших эпох, являющихся феноменами местной традиционной культуры, неразрывно связанными с временами года и явлениями природы, многие века определявшими уклад сельской жизни. Они безусловно служат «важным фактором укрепления духовной связи между поколениями» [1, с. 57] и гармонично становятся атрибутами обновленных традиций, совпадая при этом хронологически с современными реалиями школьной жизни:

Сюмбюль – праздник, символизирующий окончание сбора урожая и начало осени, открывает начало учебного года;

Нардуган – праздник зимнего солнцестояния, означающий начало увеличения светового дня и будущее пробуждение природы, предвещает празднование Нового Года и зимние каникулы;

Науруз – праздник весеннего равноденствия, знаменует начало весны и весенние каникулы;

Сабантуй – «праздник плуга», провозглашающий окончание весенних полевых работ, связан с первым месяцем летних каникул школьников.

К подготовке и проведению указанных выше приуроченных празднеств и других традиционных праздников и обрядовых действий, педагоги и воспитатели привлекают всех учащихся Кушманской школы. Особо активно здесь проявляют себя участники фольклорных ансамблей «Ляйсан» и «Джигиты» (рук. А. С. Кадырова). Эти коллективы, а также, отдельные солисты – юные певцы, в репертуар которых входят лучшие образцы песенного наследия татарского народа, успешно выступают и завоевывают призовые места на конкурсах и фестивалях народного творчества как в родном Татарстане, так и за пределами республики (Всероссийский конкурс детского и молодежного творчества «Дорога к солнцу», Международный телевизионный конкурс вокальных исполнителей «Поющая волна», Всероссийский детско-юношеский конкурс военно-патриотической песни «Я люблю тебя, Россия», фестиваль «Созвездие-Йолдызлык» и др.).

Все это способствует формированию насыщенной культурно-образовательной среды не только в масштабах школы, но и всего сельского поселения.

Значительный опыт реализации фольклорного наследия в учебно-воспитательном процессе Кушманской школы позволяет утверждать, что оно эффективно способствует нравственно-эстетическому развитию учащихся, формированию у них любви к родному краю, знаний о его художественных традициях как части общечеловеческой культуры.

Воспитание эрудированной, открытой творчеству, широко образованной и гармонично развитой личности начинается в культурно-образовательной среде конкретного села, города, края. Сегодня школа, особенно сельская, как один из главных компонентов социальной инфраструктуры, ответственный за уровень функционирования и развития общества, должна стать решающим фактором обеспечения исторической преемственности поколений, воспитания бережного отношения детей и молодежи к духовным ценностям, накопленным за многие века в каждом уголке нашего многонационального Отечества.

Список литературы

1. Майны Ш. Б., Чооду О. А. Традиционная праздничная культура: понятие и сущность // Вестник ЧГАКИ. 2014. № 2(38). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnaya-prazdnichnaya-kultura-ponyatie-i-suschnost> (дата обращения: 09.10.2020).
2. Толстова Е. А., Муравьева С. П., Смалькова Н. П. Традиционные народные праздники и их роль в воспитании подрастающего поколения // Молодой ученый. 2016. № 7. С. 710–712. [Электронный ресурс]. URL <https://moluch.ru/archive/111/27643/> (дата обращения: 22.10.2020).

О. О. Кананчук

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

ФОРМИРОВАНИЯ НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Проблема компетентности в педагогической науке становится все более обсуждаемой в настоящее время, поскольку образовательные системы в наши дни сталкиваются с определенным кругом требований, предъявляемых к обучению, с возможностью применения полученных знаний в практической деятельности. Одной из наиболее актуальных является и необходимость непрерывного обучения, которое необходимо организовывать последовательно и самостоятельно. Возникла идея о компетентностно-ориентированном образовании, заключающем в себе и интеллектуальное развитие, и нравственное воспитание, в педагогике постоянно появляются новые интегрированные области знаний, расширяющие ее возможности [1, с. 13–14]. Одним из таких перспективных направлений стали нейронауки, изучающие специфику когнитивно-познавательной деятельности обучающихся. Как показывают научные исследования, проводящиеся примерно с 60-70-х гг. XX в., процесс обучения во многом зависит от биологических и психологических особенностей и характеристик учащихся, таких как пол, тип перцептивно-сенсорной организации, тип темперамента, уровень развития высших психических функций, модальностей восприятия и других индивидуальных особенностей. По мнению исследователей, именно эти факторы в значительной степени должны определять механизмы педагогической поддержки и обучения учащихся. Возможность использования в педагогической практике открытий, осуществленных в области нейробиологии, нейропсихологии и когнитивной психологии поднимает вопрос о нейропедагогической компетентности преподавателей, желающих выстраивать собственную педагогическую деятельность и организовывать процесс обучения в соответствии с особенностями функционирования головного мозга.

Профессиональная компетентность определяется исследователями как объединение профессиональных компетенций (то есть знаний, умений и навыков) и необходимых качеств, способствующих успешной реализации профессиональной деятельности [1, с. 15]. Нейропедагогическая компетентность предполагает, таким образом, определенной теоретическую подготовку и выработку знаний, умений и навыков, которые возможно применить в практическом обучении. Так, например, необходимо иметь четкое представление, основанное на нейронаучном знании, об особенностях типов мышления учащихся, индивидуальные характеристики которых можно определить с помощью специализированных тестов познавательных способностей, структуры интеллекта и эмоционального типа учащихся, а также опросников, выявляющих ведущий тип сенсорной модальности, имеющий значение при познавательной деятельности в целом.

Еще одним примером, показывающим, насколько может быть неверно организован процесс обучения с точки зрения когнитивно-познавательных наук, стали открытия, посвященные эмоциональному восприятию. Имеются серьезные научные доказательства, подтверждающие влияние эмоций на познавательные процессы, процессы памяти, устойчивость запоминаемого, а также на управление вниманием. Положительные и отрицательные эмоции, возникающие в процессе межличностного взаимодействия между учащимися и педагогом-руководителем, между учащимися в групповом проекте или при самостоятельной работе, могут способствовать успешному либо безуспешному, эффективному либо неэффективному обучению. Между тем, несмотря на то, что важность задействования эмоциональной сферы при обучении неоднократно подчеркивается в психолого-педагогических исследованиях, далеко не всегда на роль эмоций обращают соответствующее внимание. Однако, эмоции и мотивация в обучении тесно связаны; положительные эмоции лежат в основе стимулирования исследовательской и познавательной деятельности.

Также, раскрывая специфику функционирования головного мозга в процессе познавательной деятельности, нейронауки раскрывают проблему гендерных различиях обучающихся. Гендерные отличия влияют как на организацию учебного процесса, так и на его реализацию. У учащихся разного пола познавательные способности, темпы переработки информации и усвоения значительно отличаются. Между тем, наличие гендерных стереотипов в педагогической среде, таких как, например, предрасположенность мальчиков к точным, а девочек к гуманитарным наукам, нередко снижает эффективность формирования необходимых исследовательских навыков у учащихся-исследователей. Именно поэтому педагогу следует иметь полное представление об индивидуальных особенностях обучающихся, выявляемое на основе рекомендаций нейропедагогических рекомендаций, избегая общих представлений об особенностях полов [3, с. 254–255].

Приведенные примеры показывают необходимость качественной подготовки преподавателей, способных сочетать собственный педагогический опыт и педагогическую деятельность с рекомендациями нейронаук, то есть необходимо формирование нейропедагогической компетентности, на основе которой возникнет навык оптимальной организации процесса обучения, соответствующего индивидуальным и нейропсихологическим особенностям учащихся.

Проблема формирования нейропедагогической компетентности потребует решения ряда проблем, таких как недостаточная разработанность теоретических и методических основ в данной области педагогической науки, отсутствие достаточного количества специалистов, владеющих в полной мере необходимыми навыками и умениями, необходимость внедрения в процесс обучения новых методик и способов преподавания, различных форм организации и методов обучения. Однако освоение данной, достаточно перспективной области педагогического знания, не только поможет преподавателю сделать более эффективным процесс обучения и разнообразит его педагогическую деятельность, но и будет способствовать его собственному развитию и росту профессиональной педагогической компетентности.

Список литературы

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Ректор вуза. 2005. № 6. С. 13–29.
2. Клемантович И. П., Леванова Е. А., Степанов В. Г. Нейропедагогика: новая отрасль научных знаний // Педагогика и психология образования. 2016. № 2. С. 8–17.
3. Риппон Дж. Гендерный мозг. М.: Бомбора, 2019. 397 с.
4. Kolb D. Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development / Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984. 234 p.

Д. С. Карпенко, С. А. Павлова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

РАБОТА С ДЕТЬМИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

На занятиях физической культуры всегда был актуален вопрос об организации и проведении данного предмета. На сегодняшний день перед всем обществом, а в особенности перед школой стоит весьма существенная задача - не только подготовить ребенка(школьника) к самостоятельной и взрослой жизни, воспитать его духовно и физически здоровым, но и научить его способствовать формированию у него осознанной потребности в здоровом образе жизни, как залога будущего благополучия и успешности в жизни. Это одно из самых важных и полезных направлений, которые внедряют новые ФГОСы в программу обучения.

Основная цель работы преподавателя физической культуры совпадает с целями деятельности школы в общем и целом, и направлена на создание в учебном заведении единой системы учебно-оздоровительной работы со школьниками, которая обеспечивает:

- развитие важных и основных двигательных качеств;
- укрепление здоровья, расширение функциональных возможностей организма ребенка;
- формирование культуры движений, обогащение двигательного опыта;
- постоянное повышение качества физкультурно-оздоровительной работы [5].

В последние десять лет в современном обществе самой основной задачей является сохранение здоровья детей, подростков и в целом подрастающего поколения, как основополагающего фактора для будущего благосостояния нашего государства.

Школа выделяет важные задачи учебно-воспитательного процесса, такие как:

- развитие личности в каждом ребенке путем освоения полного содержания физкультурной деятельности;
- развитие способностей заниматься самовоспитанием и самообразованием;
- помочь найти себя и свое место в жизни, а также творчески реализовать свои возможности.

Такой предмет, как «Физическая культура» в общеобразовательной школе понимают как единство составных его частей, ориентирующих школьников в сфере физической культуры и в сфере творческой деятельности.

Первая составная часть призвана сформировать у детей целостное представление о физической культуре и спорте в целом, а также культуре здоровья, как элементах общей культуры.

Вторая составная часть направляет процесс физического воспитания на творческое усвоение школьниками способов собственно-деятельной, а также на умение применять их при решении оздоровительных, воспитательных и образовательных задач [3].

Рассмотрим также, какие наиболее значимые компоненты в физическом воспитании существуют:

- определение уровня нагрузки на уроках физкультуры с учетом физического развития школьников, а также их самочувствия;
- осуществление общепринятых санитарных и гигиенических мероприятий такие как проветривание, влажная уборка, соблюдение теплового и светового режима и многое, многое другое;
- введение в учебно-воспитательный план уроков здоровья, различных профилактических бесед, введение в режим работы школы физкультминутки во время уроков;
- системное проведение просветительских мероприятий по здоровому образу жизни, личной гигиене;
- проведение мониторинга физической подготовленности и уровня здоровья.

По моему мнению, на сегодняшний день преподавание физической культуры в школе имеет большое количество трудностей, таких как:

- устаревшие методики обучения в области физической культуры и спорта;
- недостаток профессиональных добросовестных специалистов;

– недостаточное финансирование.

Если забота о здоровье подрастающего поколения – это не пустой звук, то трудности необходимо решать в срочном порядке и как можно скорее.

Также учащимся учебных заведений трудно запомнить все, что дается им на уроках. Составители учебных программ часто просто «забывают» о психических и физиологических возможностях школьников по приему и переработке информации, об особенностях их развития, естественных социальных потребностях.

Интенсивные учебные нагрузки на неокрепший детский организм неблагоприятно сказываются в целом на здоровье школьников, что является главной проблемой.[1, с.68].

По моему мнению, очевиден тот факт, что самым эффективным средством решения многих проблем выступает физическое воспитание.

И. П. Павлов и другие выдающиеся ученые показали, что в целостном организме костно-мышечная система – ведущая, на нее «равняются» все остальные системы и органы.[4,с.28]. Поэтому оптимальная двигательная активность дает большую возможность наиболее полно реализовать наследственную программу человека и играет, к тому же, немаловажную роль в сохранении и укреплении его здоровья.

В настоящее время в системе физкультурного образования выделяют три основных направления современного урока по учебному предмету «Физическая культура» – оздоровительное, тренировочное и образовательное [2, с. 38].

Совсем недавно ведущим считалось тренировочное направление урока. Урокам оздоровительной и образовательной направленности почти не уделялось должного внимания. Цель данных уроков состояла в том, чтобы ребенок приобрел такие специальные знания в области физической культуры, которые он смог бы перенести в повседневную жизнь и с пользой применить в других видах деятельности.

На сегодняшний день актуальным вопросом является – как привить любовь и желание заниматься физической культурой и спортом у детей школьного возраста? Данный процесс включает в себя четыре элемента:

1. Описание цели, которую необходимо достигнуть.
2. Мотивация действия. Нужно опираться на значимый для школьника мотив.
3. Практическая реализация ведущего мотива.
4. Результат, который должен быть достигнут после выполнения тренировочной работы.

Пробудить у ребенка интерес к занятиям физической культуры поможет демонстрация его умений перед остальными членами семьи или же его сверстниками. Так постепенно у ребенка начнет развиваться уверенность в своих силах и стремление учиться дальше, осваивая новые, более сложные движения и игры.

Итак, подводя итоги вышесказанного хотелось бы сказать, что можно сформировать хорошее отношение и интерес школьников к физической культуре и спорту в целом. Регулярные физические упражнения дают многогранные положительные эффекты на здоровье школьников, физиологическую основу которых используют в медицине и во многих других сферах жизнедеятельности.

Список литературы

1. Валик Б. В. Ребенок и физические нагрузки // Физическая культура в школе. 2006.
2. Дорошенко А. С., Шуров К. Ю. Образовательный урок // Физическая культура в школе. 2005.
3. Туманян Г. С. Здоровый образ жизни и физическое совершенствование. М.: Академия, 2006.
4. Шапарь А. В., Перетяцько В. В. Роль и место физической культуры в образовательном процессе // Физическая культура в школе. 2005.
5. Основная цель учителя физической культуры по физическому развитию учащихся и решаемые при это задачи [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/blog/osnovnaia-tsel-uchitelia-fizicheskoi-kultury-po-fizicheskomu-razvitiu-uchashchikhsia-i-reshaemye-pri-eto-zadachi.html>

Е. В. Киселева

Луганский государственный педагогический университет, Луганская Народная Республика, г. Луганск

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

На сегодняшний день педагоги всего мира констатируют наличие одной общей проблемы – потери духовности. Данные социологических исследований свидетельствуют о том, что за последние годы большинство молодых людей начинают ориентироваться на материальные блага, в то время как классическая культура начинает терять ценность и привлекательность.

Сегодня наблюдается тенденция к дальнейшему дегуманизации и деморализации социокультурных ценностей, в которых преобладают потребительские ориентации. Только каждый шестой занимается спортом, каждый десятый в свободное время посещает студии, кружки, каждый шестнадцатый занимается самообразованием, а подавляющее большинство проводят время в социальных сетях в интернете. В результате происходит тотальное искоренение из культурного оборота целого пласта культуры, искусства, науки. Народная культура (традиции, обычаи, обряды, фольклор) воспринимается большей частью молодых людей как анахронизм (ненужный пережиток).

Цель статьи: выяснить наличие эстетических потребностей, желание заниматься художественной деятельностью и понимания студентами педагогического университета значения искусства в формировании личности.

Проблемам эстетического воспитания молодежи были посвящены исследования Бурова А. И., Кушаева Н. А., Левченко Т. И., Радыновой О. П., Бойчук И. А., Ежковой Н. С., Комаровой Т. С., Кудиновой Н. П., Аджиджи А. В. и других.

Все эти авторы отмечают, что эстетическое воспитание занимает особое место во всей системе учебно-воспитательного процесса. Оно включает в себя не только развитие эстетических качеств человека, но и всей личности в целом: ее сущностных сил, духовных потребностей, нравственных идеалов, личных и общественных представлений, мировоззрения.

Термин эстетическое воспитание связан с понятием эстетика – наука об общих закономерностях художественного освоения действительности человеком, суть и формы отражения действительности и преобразования жизни по законам красоты.

В своих поисках и открытиях человек опирается на такие понятия, как прекрасное; совершенное, изящное, гармоничное, обладающее чувством; ценность. Все эти феномены тесно связаны с нравственностью, поскольку прекрасным, совершенным, гармоничным является то, что характеризует красоту человека, его труд и результаты этой работы, отношение других людей. Именно в этих своих проявлениях прекрасное составляет ценность для человека [2, с. 16].

Процесс становления и совершенствования эстетического сознания и эстетической деятельности личности называют эстетическим развитием личности.

Эстетическое развитие ставит перед собой цель формирование эстетической культуры личности – своеобразного сплава личностных качеств, обуславливающих критерии его оценки прекрасного и безобразного, проявление чувства меры в собственном творчестве. Под влиянием общественных условий, воспитания, эстетическая культура способна меняться [3, с. 7].

Эстетическое воспитание особенно важно для будущих воспитателей и учителей, поскольку студенты педагогических вузов должны обладать такими качествами, которые в дальнейшем будут способствовать воспитанию чувства прекрасного у подрастающего поколения. Этому способствуют такие воспитательные мероприятия как: встречи с творческими личностями своего края (поэтами, художниками, умельцами); оформление, подготовка и участие в праздничных торжествах; участие в творческих конкурсах, фестивалях, пленэрах; посещение художественных выставок, театра, мастер-классов и так далее [1, с. 22].

Этими мерами охвачены максимальное количество студентов Луганского государственного педагогического университета, среди которых было проведено анкетирование с целью определения

их эстетических потребностей, отношение к искусству и понимания значения искусства для развития личности. Результаты анкеты показали, что 50 % из опрошенных принимали участие в мероприятиях еще до вступления в педагогическое учебное заведение. Среди эстетических потребностей преимущество имеют музыкальное искусство – 51 % и изобразительное искусство – 46%. Без внимания не остались хореография, поэзия, театр, кинематография. 94 % молодых людей занимаются практической творческой деятельностью: рисованием, музыкой, танцами, сочинением стихов, рукоделием, художественной фотографией. Следует отметить положительную динамику среди студентов кафедры художественного образования, которые 100 % охвачены подобной деятельностью. Большинство из них занимаются двумя-тремя видами искусств одновременно. Таких студентов на первом курсе насчитывается 30 %, а на четвертом курсе – 75 %. Важность роли искусства в формировании личности понимают 96 % респондентов. Однако, были получены и другие результаты: 6 % из всех опрошенных вообще не занимаются художественной деятельностью, 4 % из них не чувствуют никакой эстетической потребности и, как следствие, 4 % студентов не понимают значения искусства в формировании личности, что свидетельствует об актуальности поставленного вопроса и потребность его решения.

В Луганском государственном педагогическом университете на факультете музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович проводится ежегодный творческий конкурс-фестиваль «ART-FEST» где талантливая молодежь соревнуется в таких номинациях как изобразительное и декоративно-прикладное искусство, вокал, инструментальное исполнительство, хореография, авторская видеоработа, сценарная разработка культурно-досуговой программы. Помимо школьников и абитуриентов в конкурсе участвуют и студенты чьи направления подготовки никак не связаны с искусством, это говорит о том, что подобные мероприятия привлекают молодежь и их эстетическому воспитанию.

Итак, можно уверенно утверждать, что вопросы эстетического воспитания средствами искусства является актуальным в век информационных технологий, которые не способны влиять на духовность молодежи так, как искусство. Решить эти проблемы возможно благодаря влиянию художественно-эстетического воспитания на сознание молодого поколения. Среди основных условий эстетического развития студентов наиболее существенной является особый педагогический подход к формированию эстетических потребностей, привлечение молодежи к деятельности, которая способна приносить удовольствие и способствовать развитию лучших личностных качеств.

Список литературы

1. Буров А.И. Современные исследования эстетического воспитания и художественного образования. М.: Просвещение, 2009. 291 с.
2. Громов О.Е. Начало эстетических знаний: эстетика и искусство. М.: Советский художник, 1984. 335 с.
3. Кушаев Н.А. Основы эстетического воспитания. М.: Просвещение, 1986. 240 с.

А. А. Кишко

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях современной социокультурной ситуации особую актуальность представляют вопросы приобщения подрастающего поколения к экологической культуре, формирования у них ценностного отношения к природе, природоохранного и ресурсосберегающего поведения. Это обусловлено проблемами взаимодействия общества и окружающей среды, которые вызваны, в свою очередь, потребительским отношением со стороны человека к природным ресурсам с целью обеспечения своего безопасного, а чаще комфортного существования. В результате мы сталкиваемся с рядом экологических проблем и даже с угрозой глобального экологического кризиса на планете. В таких условиях первостепенной задачей выступает необходимость формирования у человека экологической компетентности и осуществление этого на самых ранних этапах его становления и развития.

Данная задача выступает приоритетной для учреждений общего среднего образования, однако ее реализация сопровождается рядом трудностей, одной из которых является отсутствие глубокого понимания сущности экологической компетентности учащегося. Анализ научной литературы показал, что многие ученые касались различных аспектов данного понятия, осуществляли попытки определения его смыслового и содержательного наполнения. Так, исследователь Д. С. Ермаков считает, что экологическая компетентность представляет собой «потенциал и опыт видов действий учащихся экологической направленности», а также «всегда носит личностно-ориентированный, деятельностный характер» [1]. В работах Л. В. Панфиловой экологическая компетентность определяется как знание и опыт в области естественных наук и экологии, способность к деятельности по сохранению природной среды и признание особой социокультурной ценностью экологических благ, обеспечивающих максимальную продолжительность жизни человека и минимальную заболеваемость [2].

Очевидным и общим для представленных авторских определений является то, что понятие «экологическая компетентность» носит универсальный и междисциплинарный характер. К. Г. Эрдынеева акцентирует внимание именно на этой особенности, подчеркивая, что «конструкт экологической компетентности представляет интегративное сочетание способностей, установок и опыта творческой деятельности» [3].

Понятие «экологическая компетентность» многогранно и его содержательное наполнение обусловлено развитием экологии и смежных с ней наук, состоянием экологической культуры, социальными и экономическими причинами, определенными социально-природными условиями и тенденциями во взаимодействии природы и общества и др.

В условиях общего среднего образования огромные возможности формирования экологической компетентности учащихся заключает учебный предмет «Биология». В рамках данной дисциплины можно проследить экологические связи, начиная с самого низкого уровня организации живой материи (молекулярного) и заканчивая наиболее высоким уровнем жизни – биосферным. Также возможным становится реальное проявление экологической компетентности в конкретной эколого-биологической ситуации, то есть проецирование экологической ситуации на существующий живой объект. Содержание учебного материала данного предмета способствует осознанию необходимости изменения образа жизни в направлении сокращения потребления природных ресурсов, их рационального использования. Более того, изучение биологии в целом способствует повышению общей экологической грамотности учащихся, а также подготовке выпускников к будущей профессиональной деятельности в области экологии и природопользования.

Таким образом, экологическая компетентность в условиях обострения экологических проблем является важнейшей составляющей гражданской компетентности учащихся и их

адаптации к жизни в современном мире. Экологическая компетентность обеспечивает эффективность действий человека в конкретной экологической ситуации на основе полученных ранее знаний и опыта.

Список литературы

1. *Ермаков Д. С.* Экологическая компетенция учащихся: содержание, структура, особенности формирования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 1. С. 86–91.

2. *Панфилова Л. В.* Формирование экологической компетентности в процессе профессиональной подготовки учителя химии: автореферат дис. доктора педагогических наук: 13.00.08 / Тольяттин. гос. ун-т. Тольятти, 2002. 42 с.

3. *Эрдынеева К. Г., Кадашникова Э. Б.* Экологическая компетентность как феномен педагогической реальности // Успехи современного естествознания. 2009. № 1. С. 59–62.

О. В. Ключина

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор
 Научный руководитель: И. Н. Дубовицкий

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ ПОДРОСТКОВ

Первым ученым, давшим определение интернет-зависимости, стал К. Янг. В своих исследованиях, проведенных в 1994 г., он показал, что 396 из 496 регулярных пользователей Интернета являются интернет-зависимыми.

Интернет-зависимость заключается в постоянном стремлении использовать Интернет большое количество времени. Данная зависимость не является психическим расстройством по медицинским критериям (DSM-5 и МКБ-10), однако в МКБ-11 (май 2019) включены такие виды интернет зависимости, как зависимость от видеоигр и зависимость от азартных онлайн игр. Говоря о мировой статистике, следует отметить актуальность изучения проблемы интернет – зависимости.

Особенно широкое распространение интернет-зависимость получила в подростковой среде (с начала массовой цифровизации с 2008 г. рост зависимости от интернета среди подростков в России увеличился более чем на 50 %).

У современных подростков, страдающих интернет зависимостью, наблюдаются затруднения при взаимодействии с окружающими, повышенная агрессивность, наблюдается отсутствие эмпатии к окружающим. Часто вживание в виртуальную реальность настолько деформирует у подростка восприятие реального мира и себя, что он отождествляет себя с героем онлайн игры.

По мнению Иванова М. С., ситуация, в которой интернет зависимость у ребенка возникла в детском возрасте, при взрослении и достижении ребенком подросткового возраста, будет только усугубляться за счет изменений, как физиологических, так и психологических. Ведь именно глобальная паутина предлагает множество разного рода информации, что и привлекает очень многих подростков.

На сегодняшний день существует множество подходов к изучению феномена интернет-зависимости, которые представлены в научных работах таких ученых, как К. Янг, Д. Гринфилд и др.

По К. Янгу зависимость от виртуального мира имеет следующие формы.

1. Игровая зависимость – ее особенность в том, что играя, подросток при стремлении показать себя лучшим из лучших, сталкивается с невозможностью пройти уровень, и поставленная цель становится для него первостепенной, отодвигая соответственно на более дальние горизонты общение с родными, друзей, учебу. Ученые считают, что при попытке отвлечь несовершеннолетнего от игры можно столкнуться с агрессией с его стороны, неадекватными действиями, иногда даже разнонаправленным насилием (как на взрослого, на себя или на сверстника). Часто родители, столкнувшись с таким поведением, не знают, как на это реагировать и как предотвратить его проявление. Инструментов для решения данной проблемы достаточно мало.

2. Информационная зависимость позволяет подростку удовлетворить разного рода информационный голод, часто не вся информация может быть полезной для подростка, но ее динамика и ритмичность часто привлекают его, он, как и в первом случае, перестает уделять должное внимание учебе, еде, отдыху. При перегрузке информацией мозга школьник становится раздражительным, нарушается сон и аппетит, портится зрение, появляются головные и мигренозные боли.

3. Зависимость от социальных сетей формирует постоянное желание быть на связи со своим социальным окружением. При этом если происходит ситуация такая, как отсутствие интернета, подросток попадает в социальную изоляцию, которая проявляется в агрессивности и ступоре при живом общении.

4. Онлайн серфинг – «интернет ради интернета» – подросток огромное количество времени просто и бесцельно сидит на разного рода страницах, значительно повышая риск попасть в поле зрения педофилов и мошенников. Это снижает уровень усвоения учебного материала. Некоторые

же могут привести аргумент в защиту такого рода деятельности подростка, говоря, что таким способом он повышает уровень интеллекта, расширяет границы общения и учится взаимодействовать, находить новые впечатления и узнавать то, что ему действительно интересно. Но ведь зависимость, чем бы она не оправдывалась, не может быть положительной. Ведь очень многие работающие с интернет-зависимыми подростками специалисты утверждают, что все зависимости отличаются только своим предметом.

Войскунский А. Е. в своих работах приходит к выводу, что и сексуальная зависимость связана с интернет-зависимостью. Дети разного возраста, проявляя интерес к вопросам половой идентификации, часто становятся участниками разного рода сексуально направленных сообществ, где они обмениваются интимными фото, или занятия виртуальным сексом. Данная деятельность достаточно пагубно влияет на их самооценку и восприятие противоположного пола, сильно искажая и извращая информированность о нормальной интимной жизни, что в последствие ведет к достаточно серьезным психо-сексуальным проблемам.

Проанализировав научную литературу, мы пришли к пониманию того, что существуют признаки, которые могут свидетельствовать о наличии интернет-зависимости у подростков:

- часто переводят разговоры на интернет-тематику;
- обеспокоены невозможностью выйти в интернет;
- меньше общаются с друзьями;
- заходят на сайты без определенной цели поиска;
- отстают от учебной программы, забывают делать домашнее задание;
- отказываются покинуть комнату и пойти на улицу, агрессивны при просьбе отвлечься от компьютера;
- накопленные или карманные деньги тратят исключительно на онлайн игры и бонусы в них;
- перестают есть, спать и игнорируют другие потребности своего организма;
- часто жалуются на физическое недомогание, усталость и жжение в глазах. У интернет-зависимых подростков нарушается концентрация внимания, появляется сонливость, снижение мыслительной активности и памяти.

По мнению Баллонова И. М. основные причины возникновения данного вида зависимости, названные специалистами, долгое время изучающими данный вопрос, стали: склонность человека к проблемам адаптации в среде сверстников, чувство одиночества и непонимания, отсутствие теплых и открытых отношений с родителями, большое количество нераспределенного и неорганизованного свободного времени, раннее знакомство с компьютером. В свете этого стоит отметить, что деятельности в интернете нужно обучать, так же как и любой другой. Именно это позволит отрегулировать количество времени, проведенного подростком во всемирной паутине, так же позволит родителям отследить интернет-активность своего ребенка.

Данный вид зависимости именно психологический. Ошибочным так же является первая реакция родителей на замеченные изменения в поведении ребенка, такие как ограничение использования интернета, конфискация смартфона с которого подросток чаще всего выходит в интернет, это действия со стороны родителей только озлобят подростка и приведут к отчуждению от родителей и проявлению скрытности и раздраженности.

Эффективным способом отвлечения ребенка от интернета является переключение на продуктивную деятельность: семейные походы на природу, уход за домашним животным, совместные походы в кино, театр. Задуматься о том, какой пример подадут сами родители своему ребенку. Ведь подростки, очень хотят быть похожими на взрослых, подражая как хорошим, так и плохим проявлениям поведения своих родителей.

Большинство ученых сходятся во мнении, что избавление от интернет-зависимости проходит в несколько этапов:

- 1) диагностический этап – его основой становится признание зависимым своей зависимости как проблемы (индивидуальный);
- 2) информационно-обучающий – осознание проблемы (индивидуальная и групповая психотерапия);

3) модификация поведения – подготовка пациента к деятельности в реальном мире (в отличие от предыдущего теоретического этапа, где рассказывалось о том, как сократить время, проведенное в интернете, как распределить время, проведенное в сети в течение дня) так же преодоление фрустрации, модификация плана действий применение индивидуальной аутогенной тренировки;

4) коррекция семейных и социальных отношений, сдерживание от рисков срывов, поддержание попыток подростка измениться (когнитивное – бихевиоральная, групповая психотерапия);

5) преодоление последствий зависимости составление плана реабилитации в социальной сфере (групповая и индивидуальная психотерапия).

Таким образом, подводя итог всему выше сказанному, следует отметить, что интернет-зависимость является сложным психологическим феноменом, что требует привлечения внимания педагогов-психологов, более глубокого и комплексного изучения. Требуется всесторонне развитие личности зависимого для более обширного диапазона его деятельности.

Список литературы

1. *Андреев К. А.* Интернет-зависимость: формы проявления и подходы к реабилитации // Социальная педагогика. 2010. № 6. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-zavisimost-formy-proyavleniya-i-podhody-k-reabilitatsii> (дата обращения: 25.10.2020).

2. *Баллонов И. М.* Компьютер и подросток. М.: Эксмо, 2002. 245 с.

3. *Войскунский А. Е.* Исследования Интернета в психологии. М., 2002. 573 с.

4. *Егоров А. Ю.* Нехимические зависимости. СПб.: Речь, 2007. 190 с.

5. *Иванов М. С.* Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/gameaddict2/comments/1>

6. *Фельдштейн Д. И.* Возрастная и педагогическая психология. Избранные психологические труды. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2002. 432 с.

О. В. Ключина

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор
 Научный руководитель: И. Н. Дубовицкий

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Подростковый возраст – период жизни человека от 10–11 до 14–15 лет. По своему психологическому содержанию подростковый возраст весьма неоднороден: дети младшего подросткового возраста по психическому развитию значительно отличаются от старших подростков.

Основной задачей подросткового возраста является личностное и профессиональное самоопределение.

Основные психологические новообразования периода подросткового возраста:

- 1) реакция эмансипации и потребность в самоутверждении;
- 2) формирование «Я»-концепции и самосознания, способность к рефлексии.

На смену учебной деятельности, которая была ведущим видом деятельности в период среднего детства (с 6 до 11 лет), выходит такой вид деятельности, как общение со сверстниками. Бурное половое созревание откладывает отпечаток на процесс психического, психологического и личностного развития подростка, что, в свою очередь, определяет его потребности и мотивы, а задачи, которые ставит перед подростком окружающее его общество, формируют процесс его социализации и социальной адаптации.

Подростковый возраст является критическим периодом развития и относится к числу кризисных возрастов, что обусловлено неоднозначным протеканием процесса психологического взросления и полового созревания ребенка. До сегодняшнего дня ведется дискуссия о вопросах протяженности критического периода и неизбежности возрастного кризиса.

Можно выделить общую характеристику возрастного кризиса подросткового периода, не зависимо от культуры и этноса во всех исторических эпохах. Такой характеристикой выступает биологическое созревание, отличительной чертой которого является бурное физическое развитие и половое созревание.

Наиболее сложным в любой периодизации считается возраст от 13 до 15 лет. Это период бурного и неравномерного роста и развития организма, что приводит к повышенной возбудимости, лабильности настроения и быстрой утомляемости [2].

Подростковый возраст является периодом перехода от детства к взрослости, поэтому центральным образованием подросткового возраста является внутреннее ощущение себя взрослым, требование, чтобы к нему относились, как ко взрослому.

В подростковом возрасте начинает устанавливаться определенный круг интересов, становящейся психологической базой ценностных ориентаций подростков

Одной из ярких особенностей подросткового возраста является личностная нестабильность, проявляющаяся в аффективной «взрывчатости», частых сменах настроения, противоречивости, неустойчивости поведения, впадании в крайности. Подросток чрезвычайно подвержен внешним влияниям, и эта зависимость от внешних влияний порождает серьезные социальные проблемы (делинквентное поведение, ранняя алкоголизация, наркомания, суициды).

Самосознание, как одно из важнейших новообразований личности, имеет значительное влияние на психическое развитие подростка. Именно в период подросткового взросления наблюдается бурное развитие самосознания, происходит ориентировка личности ребенка на оценку самого себя. Сравнительно с младшим школьником, который в оценке своей деятельности и своих качеств ориентируется на мнение учителя, подросток стремится иметь свое мнение и самостоятельно оценивать свою деятельность и личные качества.

Самосознание выражается в таких формах как самонаблюдение, самооценка, стремление к самоутверждению и самосовершенствованию в чувстве собственного достоинства. Интерес к самим себе возникает не из пустого любопытства, а из стремления понять, что в поступках и целях является

правильным, чего следует добиваться в жизни [2].

У подростков 12–14 лет происходят коренные преобразования мотивационной сферы. Мотивационная сфера становится все более иерархичной, мотивы поведения все более осознанными, а многие интересы приобретают характер стойкого увлечения.

На первый план в подростковом возрасте выходит потребность общения со сверстниками. В этом возрасте общение становится все более интимным, то есть появляются очень близкие друзья, которым подросток может доверить все свои секреты.

Также этому возрасту характерно повышение интереса к сексуальной сфере и к вопросам полового развития. Наблюдаются выраженные гендерные особенности мотивов сексуальной активности подростков.

В период среднего подросткового возраста отмечается активное становление самооценки личности, которая является основой Я-концепции личности. Особенности самооценки влияют на поведение подростка, его поступки, самовосприятие, обуславливают его социальную адаптацию и социализацию.

В период подросткового возраста продолжает активно формироваться самосознание, вырабатывается собственная система эталонов для самооценивания и самоотношения. Подросток может критично оценить свои поступки, рефлексировать, предвидеть результаты своих поступков и т.д. Как результат – переход от внешней оценки (со стороны значимых окружающих людей, например, родителей и учителей) к внутренней (собственная оценка своих поступков, способностей и т.д.). Однако значимой остается внешняя оценка со стороны референтной группы сверстников.

Стремление к аффилиации, важность оценки референтной группы, развивающаяся способность к рефлексии, формирование самосознания, неустойчивая эмоциональная сфера приводят к тому, что у подростка ярко выраженной становится потребность освободиться от опеки взрослых, то есть возникает реакция эмансипации. Обостренное чувство взрослости является причиной постоянных конфликтов с родителями и учителями. Подростки всячески демонстрируют свою взрослость и независимость, однако это проявляется на уровне поступков и привычек, а не на уровне самосознания и ответственности за свои поступки.

Потребность ощущать себя независимым может подтолкнуть подростка к неодобряемым со стороны социума поступкам и привычкам (например, употребление алкоголя, курение, агрессия и противоправные действия и т.д.). Подростки ощущают себя непонятыми со стороны еще вчера значимых для них взрослых, что усугубляется эмоциональной неуравновешенностью. Чаще всего подростки неуверенны в себе, что толкает их искать каналы общения, в которых можно изменить свои качества, добавить себе привлекательности и при этом ощущать себя в достаточной безопасности.

Такой средой может выступать всемирная сеть Интернет. В Интернете подросток может реализовать себя, найти единомышленников, ощущать себя причастным к референной группе и т.д. Удовлетворение всех актуальных для подростка потребностей приводит к тому, что он снова и снова погружается в Интернет-пространство, все больше отдаляясь от окружающей его социальной реальности. В результате формируется Интернет-зависимость, что нарушает дальнейшие процессы психического, личностного и социального развития личности молодого человека, его социализацию и самореализацию.

Как уже отмечалось, подростковый возраст – очень противоречивый и сложный период жизни молодого человека. Именно в этот период из-за эмоциональной нестабильности, смены приоритетов в плане значимых людей, реакция эмансипации провоцирует подростка к конфликтам с окружающими, особенно взрослыми (чаще всего это родители и учителя), поиску способов удовлетворения своих потребностей. Малый социальный опыт, неустойчивость самооценки, невысокий уровень коммуникативной компетентности являются причинами конфликтов и со сверстниками. Все это приводит к тому, что, ребенок, получив новые эмоции и информацию, при этом удовлетворив свои потребности в общении в относительно безопасных условиях сети Интернет, он становится «завсегдатаем» глобальной сети, проводя в ней все свободное время и забывая об окружающем мире. Результатом данного процесса является быстрое формирование Интернет-зависимости, которая носит устойчивый характер.

Интернет-зависимое поведение подростков приводит к возникновению и усугублению целого ряда проблем: конфликты с окружающими, депрессия, предпочтение виртуального пространства реальной жизни, большие трудности в адаптации в окружающем социальном пространстве, неразвитость волевых качеств, возникновение чувства дискомфорта при отсутствии возможности пользования Интернетом, инфантильность, боязнь прямых контактов в общении и т.д.

Используя Интернет, подросток вместо стремления «думать» и «учить» предпочитает «искать». Многие подростки признаются, что в тайне от окружающих посещают запретные сайты. При этом у них формируется иллюзия вседозволенности и безнаказанности, которая побуждает нарушать права человека, что в свою очередь может привести к девальвации нравственности подростка.

Рассмотрим основные причины, по которым подростки становятся частыми пользователями Интернета, и в конечном итоге, Интернет-зависимыми:

1. Хакерство.

Зачастую хакерством начинают заниматься именно подростки. Одной из первопричин является недостаточная развитость социальных навыков, личностной и морально-правовой сферы, на что указывают их запретные и криминальные действия.

2. Игровая деятельность.

Повсеместно признается важность влияния игровой деятельности на развитие личности, как индивида, так и общества в целом. Но увлечение компьютерными играми зачастую носит негативный характер на развитие личности подростка, у которых выражена игровая зависимость, характеризующаяся уходом от решения проблем реального мира. Существуют методики, с помощью которых можно определить, является ли увлечение Интернет-играми в рамках нормы или это уже зависимость.

3. Коммуникативная деятельность в сети Интернет.

Коммуникативная деятельность, осуществляемая посредством Интернета, во многом разнообразна. В настоящее время происходит интенсивное экспериментирование с анонимностью, от предельного самораскрытия с элементами эксгибиционизма и/или аггравации до обмана, склонности к манипулированию и попыток фактически управлять мнением о себе.

В Интернете существует эксклюзивная возможность поиска нового собеседника, удовлетворяющего практически любым критериям. При этом нет необходимости удерживать внимание одного собеседника, т.к. в любой момент можно найти нового.

С обретением доступа в Интернет расширяется возможность включения человека в различные виртуальные социальные сети, и, как следствие, возможность получения некоего социального статуса (поиск самоутверждения). Этот фактор имеет особое значение для тех, кто не достиг желаемого социального статуса в реальной жизни.

Не последнюю роль играет и неограниченный доступ к информации («информационный вампиризм»), т.к. в основном опасность стать зависимым от Интернета подстерегает тех, для кого компьютерные сети оказываются иногда единственным средством общения.

Таким образом, социальные контакты в виртуальном сообществе имеют специфическую природу, сочетая такие качества, как избирательность, анонимность и доступность. Интернет как способ аддиктивной реализации достаточно уникален, но лишь одно это не может объяснить появление интернет-аддикции, должна присутствовать определенная личностная предрасположенность. «Комплекс недостаточности» (низкая самооценка, неудовлетворенность собой), склонность к фантазиям, застенчивость, наличие социальной фобии, осознание недостатка социального статуса или внимания к своей персоне – вот черты личности, которые могут предрасполагать к возникновению интернет-зависимости [1].

Большинство исследователей феномена Интернет-зависимости выделяют пять причин ее возникновения у детей и подростков.

1. Отсутствие или недостаток общения и теплых эмоциональных отношений в семье. Когда родители (или иные близкие родственники) не уделяют ребенку времени, необходимого для ежедневного выражения искреннего участия в жизни ребенка, не интересуются состоянием душевного мира, мало спрашивают о его мыслях и чувствах, о том, что действительно волнует и

тревожит ребенка, не слышат его. Конечно, по указанной причине могут развиваться и другие виды зависимости, а также различные формы отклонений в поведении.

2. Отсутствие у ребенка серьезных увлечений, интересов, хобби, привязанностей, не связанных с компьютером.

3. Неумение ребенка налаживать желательные контакты с окружающими, отсутствие друзей. Часто встречается, если подросток слишком застенчив и не может свою застенчивость побороть. Или наличие видимого физического недостатка, внешняя некрасивость отталкивает сверстников от общения с ним, или у ребенка развились черты характера, препятствующие установлению дружеских привязанностей: замкнутость, злобность, чрезмерная жадность, мстительность, обидчивость, агрессивность.

4. Общая неудачливость ребенка. Эта причина схожа с предыдущей. Например, ребенок и в школе учится неважно, и со сверстниками отношения складываются не так, как хотелось бы, и с родителями отношения не блестят. Если такое положение вещей не устраивает ребенка, он вполне может впасть в зависимость от компьютерных игр, где он – главный герой, он на вершине успеха, он победитель, властитель и т.д. В сети Интернет такой ребенок может создать себе образ, противоположный реальному: другое имя, другая внешность, другая, более «выгодная» самопрезентация.

5. Наличие тяжелой инвалидности, серьезного заболевания. Если ребенок-инвалид учится на дому, если круг его общения очень ограничен, если он почти или вовсе не выходит из дома, если тяжелые увечья препятствуют установлению контактов с окружающими или отворачивают окружающих от ребенка, то компьютер может стать единственным средством общения, получения информации, единственным развлечением и занятием. Под физическими недостатками, препятствующими общению, подразумевают отсутствие слуха, зрения, ДЦП, затрудненную речь, тяжелую форму эпилепсии, тяжелые пороки сердца, атрофию мышц и т.п. [3].

Таким образом, причины развития Интернет-зависимости многочисленны: от личностных особенностей до определенных жизненных обстоятельств.

На сегодняшний день Интернет-зависимое поведение среди подростков признается одной из самых актуальных проблем данного возраста. Поэтому ученые активно изучают данную проблему с целью разработки эффективных мер борьбы с сформированной Интернет-зависимостью, а также профилактики данного поведенческого нарушения в подростковой среде.

Список литературы

1. *Гришина А. В.* Психологические факторы возникновения и преодоления игровой компьютерной зависимости в младшем подростковом возрасте // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. Н. Новгород, 2011.

2. *Сирота Н. А., Ялтонский В. М.* Профилактика наркомании и алкоголизма. М., 2014. 176 с.

3. *Фомичева Ю. В.* Анализ влияния игрового опыта на индивидуально-психологические особенности личности играющих в компьютерные игры. Дисс... канд. психол. наук. М., 1993.

О. В. Ключина

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор
 Научный руководитель: И. Н. Дубовицкий

КИБЕРПРОСТРАНСТВО И КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ

Обмен информацией на любом этапе развития общества играл огромную роль в процессе жизнедеятельности личности. Понятие «киберпространство» является сочетанием двух слов «кибер» и «пространство». Впервые этот термин был введен в употребление писателем Уильямом Гибсоном (William Gibson) в 1982 г. в новелле «Сожжение Хром» [4].

Киберпространство характеризуется основными признаками: это информационное пространство; он является коммуникативной средой; образуется с помощью технических систем. Таким образом, киберпространство-это информационная среда (пространство), которое возникает (существует) с помощью информационно-телекоммуникационных систем во время взаимодействия людей между собой, взаимодействия информационнотелекоммуникационных систем и управления людьми этими системами.

Отечественный ученый А. Вакуленко выделила два аспекта влияния: во-первых, интернет существенно способствует усвоению подростками широкого спектра социальных норм и формированию у них ценностных ориентаций в сфере здоровья, права, политики, экономики и тому подобное; во-вторых, Интернет, фактически является своеобразной системой неформального образования и о мирах подростков [3].

Специфика социализации подростков и общения в Интернет-среде рассматривалась в работах таких исследователей, как Е. П. Белинской, Е. Блохина, С. В. Бондаренко, И. А. Васильева, А. Е. Войскунского, Е. И. Горошко, А. Е. Жичкина, М. Иванова, Л. Ю. Иванова, Т. Келер, А. В. Минакова, А. В. Мудрик, И. Паравозова, В. В. Нестерова, М. Ю. Сидорова, Ф. А. Смирнова, Дж. Сулер, В. Фриндте, Н. И. Чудова, И. Шевченко, К. С. Янгтаин. Компьютерную тревожность освещают в своих трудах Г. Маркулидес, Д. Кэмпбел, А. М. Боковикова. Проблемы киберсоциализации в аспекте социальной педагогики и социальной психологии изучает В. А. Плешаков. Гендерные аспекты влияния интернета на личность изучают Г. Вилдер и С. Фаренга. Процесс социализации человека в виртуальном пространстве изучают ученые Е. Кудашкина, А. Тадаева.

Киберсоциализация – процесс качественного изменения структуры самосознания личности и мотивационной сферы индивидуума, происходящий под влиянием и вследствие использования человеком современных информационно-коммуникативных и компьютерных технологий в контексте жизнедеятельности и [5].

Вместе с тем, С. В. Бондаренко указывает на относительную некорректность термина «киберпространство» применительно к интернету, учитывая, что префикс «кибер» происходит от греческого слова "kybernetes" – рулевой. Позже были предложены новые термины, описывающие новый пространство, – «виртуальное пространство» и «виртуальная реальность» [2].

Виртуальная реальность с точки зрения социолога А. В. Чистякова предоставляет новые возможности и опасности для современной культуры, которые несет с собой компьютерная цивилизация. Она оказывает на индивидов, находящихся в ней, реальное по своим последствиям влияние [6].

Первое знакомство личности с социальной реальностью Интернет осуществляется в процессе первичной социализации, который начинается с момента получения пользователем информации о феномене киберпространства [5].

Бондаренко С. В. рассматривает субъекта социализации как пользователя, выделяя в первичной социализации пользователя два этапа: архетипический и инструментально-когнитивный. В архетипическом этапе первичной социализации субъективная реальность киберпространства формируется у индивида на основе культурных артефактов: знакомства с публикациями масс-медиа, рекламными объявлениями, кинофильмами, книгами, рассказами других актеров и т. п. В процессе инструментально-когнитивного этапа социализации личность

усваивает конкретные ролевые ориентации; познает нормативные модели социальных взаимодействий; ощущает на себе действие механизмов социального контроля и т.д. [1].

Наличие других этапов киберсоциализации, предполагает Чистяков А. В., – это инструментальная и социальная фазы в процессе виртуальной социализации. К инструментальной относится овладение «электронной» грамотностью, а к социальной – освоение социальных норм, ценностей и ролевых требований. Следует заметить, что процесс и результат освоения личностью всего объема социально значимой информации, включающей в себя определенную систему знаний, норм и ценностей, позволяющих функционировать в качестве полноправного члена общества, также называется социализацией [6]. Процесс киберсоциализации является новым видом социализации, который обусловлен появлением виртуального пространства.

В некоторых развитых странах уже давно взялись за решение проблемы чрезмерного увлечения виртуальной реальностью, особенно если это касается детей и молодежи. В частности, в КНР и Южной Корее был ограничен допуск детей в интернет-клубы и внедрены системы «родительского контроля», которые автоматически прекращают сеанс игры через определенный промежуток времени. К тому же, ученикам запрещено пользоваться мобильными телефонами в школе, их досуг учителя и родители пытаются заполнить занятиями спортом и творчеством. С каждым учеником работают психологи.

Одним из самых эффективных способов преодоления интернет-зависимости в Германии стало лечение пациентов в специализированных клиниках и лагерях. Первый центр для восстановления подростков с данной зависимостью был открыт в городе Болтенхаген в 2003 г. Метод лечения этого недуга разработала психотерапевт Симона Траутш. Программа выздоровления включает медицинскую, психологическую, физическую и педагогическую помощь. Интересно, что подросткам дают возможность в рамках лечения работать за компьютером, поскольку задача центра заключается не в том, чтобы убрать компьютер из повседневной жизни подростков, а в том, чтобы научить использовать его в разумных целях. В результате такого лечения наблюдается улучшение самочувствия подростков, рост их уверенности в себе и значительное сокращение времени пребывания в сети интернет. С 2008 г. лечить от интернет-зависимости начали также в Университете Майнца. Из других реабилитационных центров и клиник в странах Европейского Союза следует упомянуть клинику Smith&Jones Center в Амстердаме, где с 2006 г. практикуют когнитивную поведенческую терапию и психоанализ. В 2009 г. специализированная клиника открылась в Риме в одном из крупнейших итальянских государственных медицинских центров. Италия первой предложила оказывать помощь для интернет-зависимых за счет государства [5].

В британском госпитале «Капио Найтингейл» (Лондон) в 2010 г. была основана программа, предусматривающая проведение групповой или индивидуальной терапии с целью сокращения времени пребывания в сети Интернет. А в рамках программы США reSTART был открыт Центр лечения интернет-зависимости.

Сегодня ряд отечественных специалистов и ученых по психическому здоровью еще не готовы признать новый вид зависимости, который еще не установлен в официальных справочниках, тогда как другие зарубежные – «киберпсихологи» – выявляют характерные признаки интернет-аддикции, поддерживают зависимых клиентов и выполняют профилактическую и консультативную работу.

Список литературы

1. *Бондаренко С. В.* Социальная система киберпространства // Технологии информационного общества – Интернет и современное общество: 30 Труды V Всероссийской объединенной конференции. Санкт-Петербург, 25–29 ноября 2002 г. СПб.: Издательство СПбГУ, 2002. С. 14–15.
2. *Бондаренко С. В.* Социальная система киберпространства как новая социальная общность // Научная мысль Кавказа: Приложение. 2002. № 12. С. 32–39.
3. *Вакуленко А. В.* Особенности социального развития личности в подростковом возрасте // Украинский социум. 2004. № 1. С. 95–99.
4. *Гибсон У.* Нейромант: Фантаст. роман. М.: Аст; СПб.: Terra Fantastica, 2000. 317 с.
5. *Макаренко А., Постовая О.* Социализация подростков и компьютерная зависимость // Научные записки. Педагогические, психологические науки и социальная работа. Т. 71. 2007. С. 23–27.
6. *Орбан-Лембрик Л. Б.* Социальная психология: Учеб. пособие. К.: Академвидав, 2005. 448 с.

О. В. Ключина

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор
Научный руководитель: И. Н. Дубовицкий

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Последние два десятилетия ознаменовались повсеместным распространением Интернета в профессиональной и в обыденной жизни миллионов людей. Проблема зависимости от сети Интернет достаточно молодая. Родоначальниками психологического изучения феноменов зависимости от Интернета могут считаться два американца: клинический психолог К. Янг и психиатр А. Голдберг. Голдберг в 1995 г. предложил набор диагностических критериев для определения зависимости от Интернета.

Среди отечественных специалистов последовательно отстаивает самодостаточность психологических форм зависимостей (аддикций) Короленко Ц. П. «Элементы аддиктивного поведения, – пишет он вместе с Дмитриевой Н. В., – свойственны любому человеку, уходящему от реальности путем изменения своего психического состояния. Проблема аддикций начинается тогда, когда стремление ухода от реальности, связанное с изменением психического состояния, начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей, вторгающейся в жизнь, приводя к отрыву от реальности» [4].

Почти любое человеческое увлечение в своих крайних формах, достигая накала страсти, может приводить к саморазрушающему поведению и угрожать здоровью. Не последнее место в перечне поведенческих видов зависимости занимает зависимость от Интернета. Важно то, что почти любое человеческое увлечение в своих крайних формах позволяет говорить о развитии психологической зависимости [2].

В России проблема компьютерной зависимости не ставится в число приоритетных. Ее освещение носит скорее ситуативный характер – несколько документальных программ по телевидению, отдельные публикации в СМИ и Интернете, точечные исследования психологов, порой противоречащие друг другу. Мнения колеблются от тревожных заявлений до отрицания существования какой бы то ни было опасности и безразличия. Так или иначе, многие факты говорят об актуальности и необходимости исследования данного явления как в широком смысле.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что Интернет все больше и больше внедряется в нашу жизнь, становится одним из доминирующих инструментов, как для персональной, так и академической и профессиональной коммуникаций. Количество пользователей Интернета насчитывает приблизительно 400 млн человек по всему миру. Для России эта цифра составляет 8,8 миллионов человек. И с каждым днем количество пользователей увеличивается. Вся наша культура становится более зависимой от этой технологии, и неудивительно, что у некоторых людей возникают проблемы в связи с тем, что они слишком много времени проводят в Интернете. Соответственно, растет и количество исследований, посвященных изучению зависимости от Интернета. Зависимость от Интернета до сих пор остается феноменом, а не самостоятельным заболеванием, в классификатор психических расстройств (DSM-V) она так и не вошла [1].

Во-вторых, возрастающим разнообразием социальных сетей, которое привлекает современных подростков. В последнее время одной из основных форм проведения досуга молодежи стало времяпрепровождение в социальных сетях. По всемирной статистике, около 50 % населения состоят в какой-либо социальной сети, а некоторые даже в нескольких сразу. В наше время существуют такие социальные сети как: «ВКонтакте», «Одноклассники», «Мой мир», «Мой круг», «Соратники», «Мир тесен», и мн. др. В основном, социальные сети вызывают особый интерес у подростков. Например, 96 % молодых людей общаются в социальных сетях. И по результатам интернет-опроса среди подростков они действительно вызывают зависимость. По мнению российских ученых, несколько лет назад зависимость от интернета составляла всего 26 %. Но с появлением в интернете социальных сетей этот показатель вырос в 4 раза [5].

В-третьих, Интернет, несомненно, расширяет наши возможности, как в плане образования и саморазвития, так и в плане отдыха и приятного общения. Когда человек проводит слишком много

времени в Сети, то это может вызвать привыкание, стать зависимостью. Интернет-зависимость уже успела получить название «чума XXI века» и распространяется по всему миру. Социологи и психологи всех стран мира сходятся во мнении, что наиболее подвержены этой опасности дети и подростки. При этом большинство подростков и их родителей не понимают, в чем заключается опасность интернет зависимости, не знают, как бороться с этой проблемой, отсутствуют реальные инструменты для коррекции интернет-аддикции [3].

Поиск моделей коррекции интернет-зависимости на данный момент необходим для педагогов-психологов. Несмотря на неоспоримую значимость работ ученых, проведенных в разное время, открываются противоречия между положительным влиянием Интернета и интернет-аддикцией.

Список литературы

1. *Войскунский А. Е.* Актуальные проблемы зависимости от Интернета // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 90–100.
2. *Жилов В. С.* Основные проблемы Интернет-зависимого поведения. СПб., 2016.
3. *Корзватых Е. В.* Здоровый образ жизни. Проблема интернет-зависимости у подростков. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://school-science.ru/3/8/32317>
4. *Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В.* Социодинамическая психиатрия. М., Екатеринбург, 2000.
5. *Шумакова Е. В.* Воспитательное пространство социальных сетей Интернета // Профессиональное образование. Столица. 2011. № 6. С. 39–40.

П. С. Кожухов, С. А. Павлова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ВЛИЯНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР НА ДВИГАТЕЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

За последние годы проявилась тревожная тенденция снижения темпов физического развития подростков. В работах Н. А. Ноткиной, Ю. К. Чернышенко, В. И. Усакова отмечено, что практически половина учащихся имеют низкий уровень двигательного развития по причине статичного современного образа жизни. Психологи, педагоги и врачи отмечают, что потеряв в движении, обучающиеся будут терять здоровье, развитие и знания. По мнению Ю. Ф. Змановского, М. А. Рунова, С. Б. Шармановой программа физического воспитания и сохранения здоровья должна стоять в образовательных учреждениях на первом месте [2; 3, 5, 6]. Специально созданные условия, организующие занятия физической культурой и дополнительные оздоровительно – спортивные мероприятия позволяют продуктивно осуществить поставленные задачи. Условием стимулирования, как физического развития, так и интеллектуального, и эмоционального, является двигательная активность, изучение которой представляется достаточно актуальным.

Наличие противоречий между выполнением насыщенной образовательной программы и ухудшающимися показателями здоровья студентов требует создание условий их физического воспитания и формирования двигательных качеств. Указанное противоречие привело к формулировке проблемы исследования: необходимости нахождения эффективного метода в работе, направленного на повышение уровня физического развития детей. Ключевое место в решении данной проблемы занимает определение эффективного источника воздействия на студента с целью обогатить его двигательную активность. По мнению ряда исследователей, решением проблемы активизации двигательной деятельности обучающихся могут стать различные подвижные игры.

Подвижные игры являются неотъемлемой частью занятий физической культурой в образовательных учреждениях. Они оказывают крайне положительное влияние на работу различных систем организма (сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной, двигательной и др.). Стоит отметить, что у студентов, занимающихся активной деятельностью, улучшена умственная работоспособность. Основными характерными чертами подвижных игр студентов следует считать включенность в соревнование, творчество и коллективизм, которые, в целом, проявляют командную деятельность [2].

Особая методика руководства играми была разработана В. Г. Марцем. Правильно регулируемая подвижная игра, как писал ученый, может стать первой ступенью к спортивной игре, быть средством морального и физического воспитания школьников [7]. Подвижные игры весьма разнообразны. Они имеют множество квалификаций, но самая простая и доступная была составлена П. Ф. Лесгафтом, В. В. Гориневским и Е. А. Покровским.



Рисунок 1 – Виды подвижных игр

Теория и методика физического воспитания имеет общепризнанную классификацию подвижных игр. Принято различать: простые подвижные игры, подвижные игры с правилами, спортивные игры (более сложный уровень).

В колледжах наиболее распространены спортивные игры, из них особую популярность имеют следующие.

1. Волейбол. Главная задача игры состоит в том, что каждая из двух команд, состоящих из 6 человек, должны точно разыграть мяч руками, направив его через сетку на сторону соперника [9].

Играя в волейбол, студент развивает скоростные качества, ловкость, выносливость. Постоянные взаимодействия с мячом способствуют улучшению глубинного и периферического зрения, точности и ориентировки в пространстве [4].

2. Баскетбол. Баскетбол – игра, в которой участвуют две команды, каждая из которых должна состоять из пяти человек. Задача игры – забросить максимальное количество раз мяч в корзину соперника. Побеждает команда, набравшая наибольшее количество очков за отведенное правилами игры время. Баскетбол крайне положительно влияет на человеческий организм. Игра обладает большим многообразием движений: бег, ходьба, прыжки, броски мяча. Все это укрепляет двигательный аппарат человека, совершенствует процесс обмена веществ, кровообращения, дыхания. Помимо этого улучшается зрение, слух, вестибулярный аппарат, все это благодаря смене ситуаций во время игры [1].

3. Мини-футбол. Главная задача игры состоит в том, что каждая из двух команд стремится забить наибольшее число мячей в ворота соперника, при этом защитив собственные ворота. В состав каждой из команд должны входить по пять человек, в том числе и вратари. Мини-футбол способствует развитию выносливости, силы, быстроты, ловкости, гибкости. В процессе игры организм человека получает большую нагрузку, что способствует повышению функциональных возможностей человека. Стремление к победе воспитывает внутри команды чувство коллективизма и дружбы [8].

Список литературы

1. *Готовцев Е. В., Войтович Д. И., Петько В. А.* Баскетбол: вариативная часть физической культуры: учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей. Воронеж: Воронежский государственный архитектурно-строительный университет, ЭБС АСВ, 2016. 99 с.
2. *Дворкин Н. П., Медведев А. Л.* Возрастные изменения мышечной силы и скоростно-силовых качеств. М.: Академия, 2001. 187 с.
3. *Крутецкий В. А.* Психология обучения и воспитания школьников. М.: Мысль, 2009. 169 с.
4. *Лазарева Е. А.* Методические основы занятий волейболом в вузе: учебное пособие. М.: Московский государственный строительный университет, ЭБС АСВ, 2010. 150 с.
5. *Лях В. И.* Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития. М: Терра-Спорт, 2000. 341 с.
6. *Найминова Э.* Физкультура: методика преподавания. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. 271 с.
7. *Петровский А. В.* Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие. М., 2014. 176 с.
8. *Смирнов А. А.* Мини-футбол в вузе. М.: Московский государственный строительный университет, ЭБС АСВ, 2007. 60 с.
9. *Шулятьев В. М.* Студенческий волейбол: учеб. пособие. М.: Издательство РУДН, 2011. 195 с.

Н. П. Колодина

Колледж Луганской государственной академии культуры и искусств им. М. Матусовского, Луганская Народная Республика, г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Существует огромное количество подходов к определению понятия «интеллект». В настоящее время для большинства психологов это понятие ассоциируется со способностью к обучаемости по прошлому опыту и приспособлению к жизненным условиям и ситуациям (В. Штерн). Эту же идею поддерживают Ж. Годфруа, А. Биш, Д. Векслер, Л. Термен, Э. Торндайк.

Отсутствие однозначности в определениях интеллекта связано с многообразием его проявления. Однако всем им присуще то общее, что позволяет отличать их от других особенностей поведения, а именно активизация в любом интеллектуальном акте мышления, памяти, воображения – всех тех психических функций, которые обеспечивают познание окружающего мира.

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова находим определение понятия «интеллект» – «ум, мыслительная способность, умственное начало у человека» [2, с. 251]. Примерно такое же толкование встречаем и в других словарях. Однако все сходятся в одном: это та мыслительная способность, которая не только отличает человека от животного, но различает людей по интеллектуальному признаку.

В работе с одаренными людьми нельзя допускать ошибок. Интеллектуальная одаренность – это такое состояние индивидуальных психологических ресурсов (в первую очередь умственных), которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов в разработке проблем, чувствительностью к наиболее перспективным направлениям поиска решений в той или иной области, открытостью любым инновациям и т.д. [5, с. 168].

В качестве примера комплексной теории интеллектуальной одаренности рассмотрим концепцию Дж. Рензулли [4]. Автор выделяет три составные части одаренности, среди которых:

- интеллектуальные способности выше среднего уровня, в том числе общие способности (вербальные, пространственные, цифровые, абстрактно-логические и т.д.) и специальные способности (возможности усвоения знаний и навыков в конкретных предметных областях – химии, математике, балете, музыке и т.д.);
- креативность (гибкость и оригинальность мышления, восприимчивость ко всему новому, готовность к риску и т.п.);
- высокая мотивационная включенность в задачу (значительный уровень интереса, энтузиазма, настойчивости и терпения в решении тех или иных проблем, выносливость в работе и т.д.).

Интеллектуальная одаренность – это «место пересечения» вышеуказанных факторов.

В музыкальном искусстве помимо овладения техникой огромную роль играет постижение художественного образа сочинения. Образ как образ предмета имеет семантическое содержание. Каждый воспринимаемый или представляемый нами образ связан с определенным значением, выраженным в слове. Включаясь в мыслительный процесс и выполняя в нем семантические функции, образ сам интеллектуализируется. Начальной фазой мыслительного процесса является осознание *проблемной ситуации*, которое может начаться с чувства удивления (по Платону, с этого начинается всякое знание). Первый признак мыслящего человека – это умение видеть проблемы там, где они есть. Проницательному уму многое проблематично. Только для того, кто не привык самостоятельно мыслить, не существует проблем. Возникновение вопросов – первый признак начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания. Умение увидеть проблему – функция знания.

А. М. Матюшкин определяет проблемную ситуацию как особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта, характеризующегося таким психическим состоянием,

возникшим у учащегося при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные знания или способы действия [3, с. 141–142].

И. А. Ильницкая считает, что при разработке и постановке системы проблемных ситуаций именно последовательная система проблемных ситуаций является основным условием организации проблемного обучения. В системе проблемных ситуаций выявляется доминирующая и ряд вспомогательных. Наибольшую трудность представляет формулировка основной проблемной ситуации, но именно она способствует активизации познавательной деятельности учащихся и делает процесс познания более целенаправленным и осмысленным [3, с. 144].

Примером может служить работа профессора Г. Г. Нейгауза со своими учащимися в классе. Он сформулировал свое отношение к познанию: «Все познаваемое музыкально». Его коллеги возражали, замечая, что периодическая таблица Менделеева не может быть «музыкальной». Нейгауз им отвечал: «Конечно, периодическая таблица – химический закон, а соната Бетховена – музыка, воплощение музыкальных законов, А-А. Но разве не понятно, что периодическая таблица как открытие, как великий подвиг человеческого ума, как метод познания природы (с которой художники бывают иногда более тесно связаны, чем ученые, исследующие ее) далеко выходит за строгие границы химии и постигший ее музыкант, если он обладает способностью к ассоциативным связям, к мышлению широкими аналогиями, – такой музыкант не раз вспомнит о ней, углубляясь в бесконечные закономерности своего искусства (так бывало и со мной, когда мне было 16–17)?» [1, с. 32].

Можно говорить и о философском содержании многих сочинений, особенно И. С. Баха, Л. Бетховена и других, достаточно вспомнить разговор Ф. Шопена с Э. Делакруа о возможности выражения философских мыслей в музыке.

Таким образом, интеллект как способность человека целенаправленно действовать, рационально мыслить и достигать определенных результатов необходим при возникновении различных трудностей, при решении разнообразных задач. Ведущую роль в интеллектуальном развитии учащихся, в формировании их способности к усвоению знаний играет обучение. От того, насколько интенсивно и эффективно развивается сфера образования, насколько полно каждый человек может раскрыть свои таланты и реализовать потенциал креативности, зависит дальнейшее развитие нашего общества.

Список литературы

1. *Нейгауз Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. М.: Музыка, 1988. 240 с.
2. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1990. 921 с.
3. Педагогические технологии / Под общей ред. В. С. Кукушина. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. 336 с.
4. *Renzulli J. S.* (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: // Sternberg R. J., Davidson J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. P. 53–92.
5. *Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. М.: Издательство Юрайт, 2019. 334 с.

А. В. Конышева

Белорусский государственный экономический университет, г. Минск, Республика Беларусь

ПРОБЛЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Изменения в общественно-политической и культурной жизни Беларуси, развитие новых информационных технологий в значительной степени оказали влияние на преподавание и изучение иностранных языков (ИЯ) в нашем обществе. Отрицательным является то, что изменился статус предмета и его значение в структуре высшего образования. Современная ситуация в преподавании в высшей школе основывается на значительном усовершенствовании методов и приемов обучения ИЯ, так как нашему обществу нужны конкурентоспособные специалисты, которые хорошо владеют своей профессией и в совершенстве владеют ИЯ. Это требование нашего времени и его необходимо соблюдать.

Из вышесказанного следует, что огромный спрос на специалистов такого уровня потребовал от преподавателей ИЯ неязыковых специальностей вузов пересмотра своих программ, так как именно ИЯ оказался в центре внимания работодателей различных сфер деятельности: культуры, науки, инженерии, бизнеса и т.д., т.е. требуются специалисты с высшим образованием, умеющие свободно говорить на ИЯ.

Если анализировать каким образом осуществлялось обучение ИЯ до недавнего времени в вузе, то сразу вспоминается регулярное чтение текстов по специальности с их последующим переводом и ответами на вопросы преподавателя. Так же практиковалось изучение устных тем, которые необходимо было пересказывать, а иногда и заучивать наизусть для успешного ответа на экзамене. Они обычно были на бытовые темы: в гостинице, в ресторане, на почте и т. п., что не имело никакого отношения к разговорной практике, которая могла случиться с партнером в деловой сфере.

Таким образом, можно говорить о том, что ИЯ изучался на пассивном уровне, который был направлен на узнавание слов и грамматики при чтении текстов, а при современном развитии информационных технологий, то и перевод осуществлялся при помощи, например, электронного словаря. Студенты на занятиях ИЯ читали кем-то созданный текст, который не всегда им был интересен и не видели необходимости в осознанном восприятии его содержания. В таком ракурсе задача создавать собственное высказывание не ставилась, а, как известно, без этого реальное общение с представителем другой страны невозможно.

Радикальное изменение социальных условий жизни в Республике Беларусь, открытие границ и вхождение в мировое пространство, предъявило требования к свободному владению ИЯ специалистами всех профилей для их эффективного общения в сфере своей профессиональной деятельности. Поэтому изменились и требования к обучению ИЯ в высшей школе на неязыковых факультетах. Теперь оно уже рассматривается как обучение средству общения в профессиональной области с представителями других стран.

В нашем понимании, вузовский специалист нашего времени – это широко образованный человек, имеющий фундаментальную подготовку. Следует отметить, что современному обществу нужен такой специалист, которого бы отличал высоко развитый интеллект, избирательно-направленное отношение к действительности, который бы умел сознательно выбрать жизненные цели, умел бы пользоваться средствами и способами достижения этих целей. Ему необходимо приобрести чувство нравственной ответственности за осуществленный выбор и результаты своей деятельности, одним словом, он должен быть личностью.

Поэтому проблема использования развивающего обучения на занятиях по ИЯ – одна из актуальных проблем современного неязыкового вуза, так как именно развивающее обучение отличается высокой эффективностью в формировании личности студента [2, с. 36].

Образовательный процесс в рамках развивающего обучения строится на определенном диалоге преподавателя со студентом. Этот диалог направлен на совместное конструирование деятельности, предусмотренной преподавателем для данного занятия. Но при этом преподавателю

необходимо учитывать индивидуальную избирательность студентов к содержанию, виду и форме учебного материала, его интерес и стремление использовать полученные знания на занятии самостоятельно, по собственной инициативе, в ситуациях, не заданных обучением.

В способах предлагаемой преподавателем учебной работы на занятиях ИЯ отражается субъектная переработка студентами программного материала, в них фиксируется уровень его развития. Выявление способов учебной работы, устойчиво предпочитаемых самим студентом, является важным средством определения его индивидуальных особенностей [1, с. 97].

Центром всей образовательной системы в технологии развивающего обучения является индивидуальность студента, поэтому методическую основу развивающего обучения представляют индивидуализация и дифференциация учебного процесса. Из вышесказанного делаем вывод, что исходным пунктом для преподавателя ИЯ при обучении в неязыковом вузе должно быть раскрытие индивидуальных особенностей и возможностей каждого студента. Затем определяется структура, в которой эти возможности будут оптимально осуществляться [3, с. 74].

С самого первого курса, который является стартовым в неязыковом вузе для каждого студента, необходимо создавать не изолированную, а, напротив, разностороннюю образовательную среду, с тем, чтобы дать ему возможность проявить себя. Хотя это совсем не просто, так как студенты приходят с разной языковой подготовкой и не всегда соответствующей необходимым нормам.

Гибкие, мягкие, ненавязчивые формы индивидуализации и дифференциации, которые организует преподаватель на занятиях по ИЯ, позволяют фиксировать избирательность познавательных предпочтений студента, устойчивость их проявлений, активность и самостоятельность студентов в их осуществлении через способы учебной работы.

Развивающее обучение ИЯ в неязыковом вузе должно быть основано на необходимости организации учебной деятельности студентов таким образом, чтобы они, по возможности, более самостоятельно формулировали вопросы и искали на них ответы.

К сожалению, анализ современных учебников ИЯ свидетельствует о том, что порой они мало приспособлены для этих целей, они часто не предоставляют материал для самостоятельных рассуждений и поисков нужных решений. Тексты в них общего характера, а порой уже и устаревшие, что часто совсем не интересно для работы на занятиях. Поэтому, преподаватель, который стремится использовать развивающее обучение, вынужден сам разыскивать полезные тексты, придумывать и разрабатывать к ним задания, оформлять их должным образом.

Но, несмотря на это, каждый творчески мыслящий преподаватель понимает, что, не сформировав иноязычного мышления, не научив студентов выделять причинно-следственные связи, анализировать и обобщать, креативно мыслить, он просто теряет время на занятиях.

Уровень знания ИЯ студентом определяется не только непосредственным контактом с его преподавателем. В рамках развивающего обучения для того, чтобы научить ИЯ как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания ИЯ с жизнью, активно использовать ИЯ в живых, естественных ситуациях.

Это могут быть научные дискуссии на языке с привлечением иностранных специалистов, реферирование и обсуждение иностранной научной литературы, чтение отдельных спецкурсов на ИЯ, которое в настоящее время практикуется в некоторых вузах Беларуси, участие студентов в международных научных конференциях на ИЯ, которые, к примеру, ежегодно проводятся в БГЭУ с приглашением студентов неязыковых специальностей других вузов. Необходимо развивать внеаудиторные формы общения.

Нами ежегодно проводится конкурс презентаций на ИЯ о Беларуси. Предлагаются различные темы о нашей стране. Например: «Моя малая Родина», «Известные люди Беларуси», «Национальные праздники» и т.д. Студенты должны не только подготовить презентацию, но и ответить на вопросы как жюри, так и своих коллег. Диалог получается очень интересным, так как в презентациях часто поднимаются такие темы, с которыми не все студенты знакомы и поэтому они задают много вопросов, а порой и не соглашаются с выступающим, т.е. происходит живая дискуссия на предлагаемую в презентации тему. Это дает возможность студентам совершенствовать свои знания ИЯ и быть готовыми к свободному общению с коллегами.

Итак, студент сможет стать субъектом обучения лишь в том случае, если он будет способен самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним задач, если он научится исследовать иноязычный материал и творчески использовать его в своей речи.

Развивающее обучение опирается на коллективно-распределительную деятельность студентов и преподавателя, а не на индивидуально-автономные формы активности каждого студента, авторитарно направляемые преподавателем.

Если указанные требования к содержанию, методам, организации обучения реализованы, задача на поиск принципов построения определенных действий становится для студента задачей на расширение своих возможностей как субъекта, т.е. становится учебной задачей.

Возможность самореализации в процессе решения учебной задачи порождает заинтересованность студента в его результатах.

Говоря об использовании развивающего обучения ИЯ, мы сделали попытку сформулировать методические принципы, которые способствуют данному процессу. В нашем понимании, эти принципы будут следующими:

- субъектности обучения;
- учета всех видов речевой деятельности и рационального их использования на занятии по ИЯ;
- проектирования, конструирования и создания реальной ситуации иноязычного общения;
- обязательной результативности каждого вида речевой деятельности;
- высокой мотивированности использования ИЯ в свободном общении.

Развивающее обучение привносит в учебный процесс обучения ИЯ в неязыковом вузе постоянный и последовательный переход познавательной деятельности студентов на качественно все более высокий уровень, усложнение познавательных задач и формируемых компетенций, расширение опыта приобретения и применения знаний, структурирование и уточнение мотивов и смыслов образования, личностное самоопределение и построение своей индивидуальной жизненной траектории самими студентами.

Многие преподаватели ИЯ в неязыковых вузах, понимая значение развивающего обучения, вносят свой посильный вклад, разрабатывая собственный подход к обучению. Ими разрабатываются различного рода методические пособия, инновационные занятия с использованием мультимедийных средств обучения, которые способствуют развитию мыслительной деятельности студентов.

Научить студента мыслить, анализировать, сравнивать, сопоставлять, обобщать – дело сложное. Однако, попытки преподавателей, заботящихся о развитии своих студентов, приносят им удовлетворение, а результаты радуют и студентов, и преподавателей.

Список литературы

1. Барболин М. П. Методологические основы развивающего обучения. М.: Петрополис, 2015. 280 с.
2. Репкина Н. В. Что такое развивающее обучение? Томск: Пеленг, 2010. 214 с.
3. Якиманская И. С. Развивающее обучение. М.: «Педагогика». 2012. 198 с.

А. Н. Корнилов, Ю. А. Варицкий

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА РАЗВИТИЕ ИХ ВОООБРАЖЕНИЯ

Разделение эмоций и воображения у дошкольника, находящегося на критическом этапе своего психического развития, является проблематичным для современной психолого-педагогической науки и практики. В этом возрасте ребенок делает серьезный шаг в развитии произвольности психических процессов и в частности – эмоциональной сфере. Динамика ее развития приводит к формированию у дошкольника устойчивых форм эмоциональной саморегуляции. В старшем дошкольном возрасте именно эмоции, которые испытывает ребенок, превалируют над волевыми процессами, влияют на формирование социально значимых качеств личности.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что развитие эмоций, становление их произвольности тесно связаны с развитием воображения и включением воображения в структуру эмоционального процесса и что активная работа фантазии вызывает богатую эмоциональную картину состояния детей. Это и является основополагающей частью нашего исследования.

В последние годы на страницах психолого-педагогической литературы все чаще рассматривается вопрос о роли воображения в умственном развитии ребенка, о сущности механизмов воображения. Данная проблема до сих пор актуальна в психолого-педагогической теории и практике, из чего вытекает необходимость развивать данный психический процесс с помощью эмоциональной сферы.

Следуя нашей основной гипотезе, где при положительном, системном воздействии на эмоциональную сферу старшего дошкольника скорее всего будет обнаруживаться развитие его воображения, проведем трехэтапное экспериментальное исследование, включающее в себя диагностику начального, конечного уровней этого развития и комплекс развивающих мероприятий. Для начала мы определили диагностические методики по оценке уровня развития воображения детей: методики «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко и «Где чье место?» Е. Е. Кравцовой. Мы выбрали их из-за наличия неповторяющегося стимульного материала для контрольного и констатирующего этапа эксперимента, а также возможности удобного соотнесения полученных уровней развития воображения в каждой из методик для получения более точных данных.

Основываясь на достижении нашей цели, нам так же необходимо выявить уровень развития эмоциональной сферы, ведь именно ее мы будем развивать с помощью составленного нами комплекса коррекционных мероприятий. Для изучения уровня развития эмоциональной сферы у детей 5-6 лет нами были выделены критерии и показатели и для каждого из них подобраны методики. В качестве критериев развития эмоциональной сферы детей 5-6 лет нами были выбраны следующие компоненты как: когнитивный, эмоциональный, деятельностный. В когнитивный компонент мы включили следующие показатели: знания детей об эмоциях, способах их выражения и понимание эмоций другого человека. Эмоциональный компонент включает в себя такие показатели, как: эмоциональное состояние ребенка, наличие и глубина социальных эмоций. В деятельностный компонент входят умение выражать эмоции, умение взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоционального состояния.

Для каждого показателя были подобраны соответствующие методики. Для выявления понятия детей об эмоциях и способах их выражения, пониманию чужих эмоций, нами были выбраны 2 диагностические методики: «Мимический тест» (К. Э. Изард) и «Восприятие детьми графического изображения эмоций» (Г. В. Фадина). Для понимания эмоционального состояния ребенка, наличия и глубины социальных эмоций мы решили обратиться к таким методикам, как: «Изучение эмоционального состояний детей» (М. Люшер) и «Наличие у детей понимания своего эмоционального состояния» (Г. В. Фадина). И, наконец, для выявления умения взаимодействовать с другими людьми с учетом их эмоционального состояния мы взяли методику «Сюжетные

картинки» (И. Б. Дерманова). Данные методики были выбраны по тому же принципу, что и при диагностике уровня развития воображения: во время оценки результатов и их обработки полученные данные легко перевести в трехуровневую систему: низкий, средний, высокий уровни. Это дает нам возможность получить в итоге усредненный показатель уровня развития эмоциональной сферы ребенка, который в итоге мы сможем соотнести с полученными данными уровня развития воображения, что и требуется для достижения нашей цели исследования.

Определив необходимые инструменты, нами была создана выборка детей, старшего дошкольного возраста. В нашем эксперименте участвовало 30 детей старшей дошкольной группы МДОУ Детский сад № 14 г. Жуковский. Из них 15 детей составили контрольную группу, а другие 15 – экспериментальную. Выборка формировалась с помощью пилотной методики под названием «Необычное применение», целью которой было придумать и описать различные способы применения вещей, демонстрируемых экспериментатором. Проводилась она с целью относительного выравнивания групп по уровню развития воображения.

На констатирующем этапе эксперимента мы провели выбранные нами диагностические методики, в итоге получив средние уровни развития эмоциональной сферы и уровня развития воображения в обеих группах. Проведя расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена, мы выявили связь между средним уровнем развития эмоциональной сферы и уровнем развития воображения, которая оказалась умеренная и прямая как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Прямая связь указывает нам на то, что чем больше у нас один показатель, тем больше и второй. В нашем случае это уровни развития воображения и эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста. Кроме того, полученные результаты выявляют умеренную положительную зависимость уровня развития воображения от уровня развития эмоциональной сферы ребенка, а это означает возможность использования богатства эмоциональных состояний для успешного развития воображения и, наоборот, можно формировать культуру чувств, целенаправленно организуя фантазию.

По результатам констатирующего эксперимента мы сформировали комплекс коррекционных мероприятий, целью которого было апробировать психолого-педагогические условия по повышению уровня развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

Наш комплекс мероприятий основан на базисной программе «От рождения до школы», а также научных исследованиях о развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста Широковой Г. А., Пазухиной И. А., Кошелевой А. Д., и др.

В качестве основного психолого-педагогического условия, помогающего в развитии эмоциональной сферы у детей, нами была выбрана игровая деятельность.

Игровая деятельность способствует накоплению положительного эмоционального опыта дошкольников. Использование игровой деятельности в работе по развитию эмоциональной сферы старших дошкольников позволяет нам скорректировать поведение дошкольников со слабо развитой эмоциональной сферой.

Комплекс развивающих мероприятий рассчитан на 7 недель. Его можно разделить на 4 составляющие:

- комплекс игр;
- работа с родителями;
- работа с воспитателями;
- создание благоприятного эмоционального климата в ДОУ.

Составленный комплекс игр мы разделили на 3 блока, которые соответствуют нашим компонентам эмоциональной сферы. Занятия с детьми проводились 3 раза в неделю по 20 минут. Это дало нам возможность более точно проработать комплекс, а также предоставляет более расширенную информацию на этапе анализа результатов.

Работа с родителями проводилась как в форме общих собраний, так и индивидуально. Чтобы родители овладели знаниями и приемами по развитию эмоциональной сферы дошкольников, нами были организованы родительские собрания. Родительские собрания проходили в виде круглых столов и были направлены на обучение родителей игровым приемам и игровым упражнениям, способствующим развитию эмоциональной сферы дошкольников. Были организованы и проведены

родительские собрания на темы: «Почему нужно заниматься эмоциональным развитием детей?», «Эмоциональная поддержка ребенка в семье», «Игры на развитие эмоций».

С воспитателями проводилась работа на постоянной основе в форме диалога и также наглядного примера. Давались рекомендации по работе с детьми старшего дошкольного возраста по развитию их эмоциональной сферы, обсуждались возникшие проблемы и общими усилиями находились пути их решения. Также после анализа психолого-педагогической литературы нами были сформированы методы саморегуляции эмоциональной сферы воспитателей, которые практически постоянно находятся рядом с детьми в рамках ДОО, с целью пресечения передачи плохого эмоционального фона от них детям.

Четвертой составляющей нашего комплекса развивающих мероприятий было создание благоприятного эмоционального климата в ДОО. Для этого были созданы уголки отдыха и уголки уединения, создан в них эмоциональный комфорт, максимально приближенный к домашней обстановке. Такие уголки были созданы при помощи ширм, в которых дети могут уединиться при желании. При этом в группе был создан «Экран настроения», который позволял нам увидеть проблемы ребенка. Для того, чтобы дети учились определять свое эмоциональное состояние, нами был организован «Уголок эмоций».

В ходе анализа проведенного комплекса развивающих мероприятий можно сказать, что дети стали лучше выражать эмоции радости, удивления, восторг. Дети стали понимать и различать такие эмоции, как испуг и страх. Некоторые дети научились справляться со своими страхами, у них заметно уменьшилось чувство страха. Очень нравилось всем детям изображать эмоции сказочных героев, особенно тех, которые выражали радость и восторг. Более точную информацию нам покажет контрольный этап эксперимента, и что самое интересное, удалось ли нам повлиять на уровень развития воображения в экспериментальной группе.

В данное время мы разрабатываем контрольный этап эксперимента, в процессе которого будут проведены выбранные нами диагностические методики по выявлению уровня развития воображения и эмоциональной сферы у контрольной и экспериментальной группы с уже новым стимульным материалом, а также будет организован срез показателей эмоциональной сферы для выявления динамики изменения исследуемых характеристик после проведения комплекса коррекционных мероприятий.

Таким образом, на основе полученных результатов мы сделаем выводы и вынесем решение, подтвердилась ли наша гипотеза или нет. Мы можем сказать, что с высокой долей вероятности результат будет положительным. Такое заключение строится, опираясь на анализ работ таких ученых, как Выготский Л. С., Савина Е. А., Ильин Е. П., Рубинштейн С. Л., и др. Они полагали, что развитие эмоций и становление их произвольности тесно связаны с развитием воображения и включением воображения в структуру эмоционального процесса.

Таким образом, после проведения нашего комплекса коррекционных мероприятий, следует отметить, что при воспитании эмоций важно не просто научить детей стимулировать волевое действие с помощью положительных эмоций, но и не бояться отрицательных эмоций, неизбежно возникающих в процессе деятельности, творчества, которые невозможны без неудач и ошибок.

Список литературы

1. Григорьева Н. Развитие эмоциональной сферы // Дошкольное воспитание. 2010. № 2. С. 67–71.
2. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 129 с.
3. Карелина И. О. Проблемы эмоционального развития детей в современной зарубежной психологии // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 3. С. 91–94.
4. Маклаков А. Г. Общая психология: учебное пособие. М.: Знание, 2012. 583 с.
5. Немов Р. С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. М.: Владос, 2013. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. 712 с.
7. Широкова Г. А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста. Ростов-н/Д.: Феникс, 2005. 304 с.
8. Экман П. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2013. 240 с.

М. В. Короткая

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

К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ

Цель обучения английскому языку – научить студентов качественному практическому владению языком (то есть развить умения и навыки в различных видах речевой деятельности, в том числе навыки аудирования), что поможет им стать уверенными участниками межкультурной коммуникации.

Гальскова Н. Д. и Гез Н. И. определяют аудирование как сложную мыслительно-мнемическую деятельность, связанную с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении [1, с. 161].

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий» аудирование – это рецептивный вид речевой деятельности, смысловое восприятие устного сообщения. Аудирование состоит из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания высказывания [3]. Для аудирования зарубежные специалисты используют термин «listening comprehension», который наиболее точно передает суть данного вида речевой деятельности.

Если сказать просто, аудирование – это два одновременных действия: восприятие и понимание речи на слух. Даже если мы ничего не говорим, а просто слушаем и воспринимаем речевой поток, все равно мы являемся участниками коммуникации. Если обучающийся правильно понял сообщение, зашифрованное на другом языке, можно судить о том, что аудирование прошло успешно.

Аудирование – как понимание воспринимаемой на слух речи – должно занимать важное место уже на начальном этапе обучения английскому языку (на этом этапе поисково-информативное аудирование развивает умение выделять главное и детали услышанного, делать на его основе записи, задавать вопросы и т. п. [2]). Необходимо также отметить, что ограниченная возможность общаться с носителями языка повышает значимость обучения аудированию.

В процессе преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей вуза преподаватели ставят задачу выяснить связь между пониманием устной иноязычной речи и степенью развития фонетических навыков обучающихся. Под фонетическими навыками мы здесь имеем в виду собственно развитие произносительных навыков: изучение студентами артикуляционных и акустических особенностей звуков речи, а также деление речи на фонемы.

Практика показывает, что взаимосвязь фонетических навыков студента, воспринимающего устное высказывание, с тем, как он это высказывание понимает, на начальном этапе обучения является опосредованной (непрямой). Поначалу многочисленные ошибки в произношении неизбежны, так как они появляются под влиянием родного языка (русского). Однако в то же время студент успешно различает смысл высказывания на английском языке при определенных условиях: в новой информации высказывания отсутствуют неизвестные лексические и фразеологические единицы; высказывание не является связным, а состоит из отдельных слов; произношение говорящего соответствует RP; темп речи медленный или средний; отсутствуют помехи, препятствующие восприятию высказывания.

Однако уже на среднем этапе обучения языку условия изменяются коренным образом. Звучащая связная речь произносится в быстром темпе с разными акцентами. Кроме того присутствует посторонний шум, усложняющий коммуникацию. В данном контексте обучение аудированию необходимо осуществлять одновременно с развитием навыков просодического и синтагматического чтения и (особенно) говорения, а также знакомством с различными акцентами носителей языка и преодолением шума, связанного с внешними факторами и искажающего высказывание, нарушающего возможность его восприятия.

Для развития навыков аудирования на среднем и дальнейших этапах обучения языку первостепенное значение следует уделять способности студентов связывать отдельные лексические единицы в синтагмы. В противном случае обучающийся будет неспособен определить, где

начинается и где заканчивается смысловая группа, а именно не сможет разделить на синтагмы звуковой поток, чтобы в итоге понять смысл высказывания. На этом этапе появляется непосредственная связь между собственными фонетическими навыками студента и его навыками аудирования, т.е. здесь у обучающегося уже формируются так называемые «слухо-произносительные» навыки. Таким образом, понимание связной речи у студента находится в прямой зависимости от развития его фонетических навыков.

Чтобы обучение студентов аудированию проходило успешно (ведь распознавание устного высказывания происходит только на основе устойчивых грамматических, лексических и фонетических навыков), особое внимание необходимо уделять более тщательной отработке нового материала на этапе его введения и объяснения. Также представляется целесообразным в качестве упражнения на аудирование предлагать короткие аудио- или видеотексты звучанием около 30 секунд или менее (50–75 слов). А каждое прослушивание или просмотр сопровождать конкретными и посильными заданиями. К тому же следует использовать аутентичные аудио- и видеотексты, что сделать в наше время совсем несложно – богатые ресурсы сети Интернет помогут справиться с этой задачей.

Принимая во внимание все вышесказанное, а также практический опыт преподавания английского языка на факультете математики и технологий программирования можно заключить, что с одной стороны аудирование является одним из самых эффективных средств обучения английскому языку. Посредством него происходит овладение звуковым аспектом языка, его лексическим составом и синтаксической структурой. С другой стороны успешное обучение аудированию на среднем и дальнейших этапах во многом зависит от степени развития фонетических навыков обучающегося.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
2. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Рус. яз., 1981. 215 с.
3. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://methodological_terms.academic.ru/134 (дата доступа: 16.11.2020).

Т. П. Костенко, Ю. А. Варицкий

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Начало XXI в. ознаменовано небывалым расширением возможностей обычного человека в получении знаний путем образования. Вместе с тем новое качество коммуникаций и доступа к информации ставит на повестку дня вопрос коррекции роли профессионалов в области образования, в частности высшего, необходимости быстрой модернизации педагогических методов организации и сопровождения обучения студентов.

Раскрытию особенностей развития эмоционального интеллекта у специалистов гуманитарных профессий посвящены работы В. Дыманя, А. Дудолодова, В. Зарицкой, М. Журавлевой, А. Милославской, А. Нечипорука и других психологов и педагогов.

Учеными обоснованы и экспериментально проверены средства развития составляющих эмоционального интеллекта в системе профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля. Выявлены основные признаки, доказывающие правомерность выделения эмоционального интеллекта как отдельного вида (В. Зарецкая).

Наиболее академической версией определения эмоционального интеллекта стало понимание его как интегральной характеристики личности, которая проявляется в способности контролировать, регулировать собственные эмоции и эмоции других и использовать эмоции в деятельности и общении.

Учитывая значимость научного вклада упомянутых авторов, следует отметить, что в существующих исследованиях не получили должной конкретизации и научного обоснования вопросы подготовки будущих педагогов в аспекте развития их эмоционального интеллекта.

К тому же в профессиональной подготовке будущих преподавателей высшей школы выделен ряд теоретических и эмпирических противоречий, в частности между:

- ростом потребности учреждений высшего образования в высококвалифицированных педагогах, способных к качественной преподавательской деятельности, для которой характерна интенсивная эмоциональная нагрузка, и недостаточностью внимания модераторов образовательных процессов к развитию умений будущего преподавателя управлять собственными эмоциями, преодолевать стрессы, быть гибким в публичном пространстве, а также распознавать и регулировать эмоции студентов;

- между таксономическим преимуществом признания и эволюцией когнитивных результатов подготовки будущих педагогов высшей школы и естественным доминированием в практической работе мощной роли эмоционального интеллекта в качестве базиса профессии преподавателя.

Прежде чем рассмотреть концепт «эмоциональный интеллект», обратимся к родовому для него понятию «интеллект».

Анализ философской и психологической литературы показывает наличие значительного количества направлений и подходов, в рамках которых наблюдается различное толкование понятия «интеллект» и структурных его составляющих. М. Холодная выделяет восемь таких направлений и подходов:

1. Феноменологический подход, который рассматривает интеллект как особую форму содержания сознания.

2. Генетический подход, где интеллект, представленный как следствие адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с внешним миром усложняется.

3. Социокультурный подход рассматривает интеллект как результат процесса социализации, а также влияния культуры в целом.

4. Процессуально-деятельностный подход представляет интеллект как особую форму человеческой деятельности.

5. Образовательный подход предполагает, что интеллект – это продукт целенаправленного обучения.

6. Информационный подход рассматривает интеллект как совокупность элементарных процессов переработки информации.

7. Функционально-уровневый подход предполагает, что интеллект представлен как система разноуровневых познавательных процессов.

8. Регуляторный подход рассматривает интеллект как фактор саморегуляции психической активности.

Концепт «эмоциональный интеллект» впервые в научный оборот был введен в 1990 г. Дж. Мейером и П. Соловеем, которые предложили определение этого понятия и методику его измерения. Они привели доказательства важности эмоционального интеллекта как одного из определяющих видов интеллекта.

Важно понимание места эмоционального интеллекта среди структурных составляющих собственно интеллекта. Большинство исследователей эмоционального интеллекта делают вывод, что он является составной частью социального интеллекта.

По мнению Дж. Мейера, Д. Ди Паоло и П. Соловеев, эмоциональный интеллект представляет собой тип обработки эмоциональной информации, который включает точное распознавание собственных эмоций и эмоций окружающих, адекватное выражение эмоций и адаптивную регуляцию эмоций с целью ведения эффективного образа жизни.

В более поздних исследованиях Дж. Мейер и П. Соловей уточнили и расширили определение эмоционального интеллекта, исключив из определения память о типе обработки эмоциональной информации: «Эмоциональный интеллект содержит способность адекватно воспринимать, оценивать и выражать эмоции; способность порождать чувство, когда они способствуют мышлению; способность понимать эмоции и знания, касающиеся эмоций, а также способность регулировать эмоции, чтобы содействовать собственному эмоциональному и интеллектуальному росту» [1].

Д. Гоулман определяет эмоциональный интеллект как совокупность факторов, которые позволяют личности чувствовать, мотивировать себя, регулировать настроение, контролировать импульсивные проявления, воздерживаться от фрустрации и таким образом достигать успеха в повседневной жизни; как другой способ проявить свой интеллект [2].

Проблему формирования эмоциональной культуры будущих переводчиков исследовала А. Дудоладова. В частности, проанализировав составляющие профессиональной компетентности и профессионально важные качества современного специалиста, она отмечает, что различные авторы предпочитают эмоциональную компоненту профессиональной компетентности. Мы полностью разделяем мнение А. Дудоладовой, что «надо четко выделять такой компонент и предоставить ему должное место среди профессиональных качеств личности». Отметим, что А. Дудоладова подчеркивает профессионально важную значимость психологических качеств будущего преподавателя, в том числе необходимость быть эмоционально гибким. Она указывает, что это свойство «проявляется в выдержке, умении выявлять положительное, сдерживать негативные эмоции, саморегулироваться. Его профессиональная компетентность будет определяться не только интеллектом, совокупностью знаний, умений и навыков, но и особенностями нервной системы, психологической устойчивостью и повышенной работоспособностью в процессе профессиональной деятельности» [3].

М. Журавлева исследовала проблему развития эмоционального интеллекта будущих психологов. М. Журавлева рассматривает эмоциональный интеллект в структуре интеллекта и понимает его «как особую форму организации индивидуального эмоционального опыта в виде (а) имеющихся эмоциональных структур, (б) порождаемого ими эмоционального пространства отражения и (в) эмоциональных репрезентаций, которые строятся в рамках этого пространства». Исследовательница применила для развития эмоционального интеллекта специально организованный социально-психологический тренинг [4].

В исследованиях [5], посвященных эмоциональному интеллекту специалистов гуманитарного профиля, В. В. Зарицкая выделила ряд признаков наличия эмоционального интеллекта:

- способность личности оценивать эмоциональные реакции на предметы, явления, объекты, конкретные ситуации других;
- способность проявлять эмоции в соответствии с ситуацией, или вопреки ей;
- способность личности контролировать свои эмоции;
- способность личности распознавать и управлять эмоциями других людей;
- способность личности использовать эмоции для достижения поставленной цели.

Важное значение в контексте нашего исследования имеют выделенные В. Зарицкой закономерности, связанные с проявлениями эмоционального интеллекта, присущие любой профессиональной деятельности [6]:

1. Закономерные связи между деятельностью индивида и деятельностью общества, которые должны восприниматься личностью эмоционально положительно как необходимые для профессиональной деятельности в данном обществе.

2. Закономерные связи между тенденциями к изменениям профессиональной направленности субъекта труда и факторами, которые обуславливают (интересы, потребности, мотивы, ценностные ориентации, личностные установки, воля и т.п.), в удовлетворении которых важную роль играют эмоции и разумное использование их субъектом труда.

3. Закономерные связи между изменениями в проявлении психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления и т.д.), на которые существенно влияет эмоциональное состояние человека, и его способность контролировать и регулировать эмоциональные проявления.

4. Индивидуально-типологическое своеобразие отношений к деятельности и ее эмоциональной окраске, что находит свое отражение в поведении человека.

Обобщив многообразие определений эмоционального интеллекта, конкретизируем их в виде понятийного концепта «эмоциональный интеллект педагога»: эмоциональный интеллект педагога – это особая форма организации индивидуального эмоционального опыта преподавателя, которая реализуется в процессе научно-педагогической деятельности в виде комплекса способностей к распознаванию и пониманию как мыслей, так и эмоций студентов и коллег-преподавателей и управления ими.

Учеными разных стран, в частности, отечественными психологами и педагогами, обоснованы и экспериментально проверены средства развития составляющих эмоционального интеллекта в системе профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля. Анализ разработанности в научной теории проблемы развития эмоционального интеллекта будущих преподавателей высших учебных заведений, обобщения организационного опыта их профессиональной подготовки в РФ, а также анализ нормативных документов, определяющих содержание этой подготовки, показали актуальность данной проблемы, в ходе которой было обнаружено отсутствие ее системных исследований.

Список литературы

1. Мейер Д. Интуиция. СПб.: Питер, 2009. 256 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М.: «Манн, Иванов и Фербер (МИФ)», 1995. 334 с.
3. Дудолодова А. В. Роль эмоциональной составляющей в системе профессиональных качеств будущего переводчика // Научные записки Тернопольского НПУ им. В. Гнатюка. Серия «Педагогика». 2010. № 1. С. 46–50.
4. Журавлева М. О. Развитие эмоционального интеллекта у будущих психологов: программа и результаты тренинга. Вестн. Московского ун-та. Сер. 14. Психология. 2013. № 3. С. 73–82.
5. Зарицкая В. В. Эмоциональный интеллект как составляющая готовности личности к профессиональной деятельности // Вестник Харьковского НПУ им. Г. С. Сковороды. Психология. 2014. Вып. 49. С. 42–51.
6. Зарицкая В. В., Бекиньова Л. Б. Особенности эмоциональной саморегуляции у молодых женщин // Вестник Харьковского НПУ имени Г. С. Сковороды. Психология. 2017. Вып. 55. С. 26–36.

И. А. Кравченко

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолатор

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Среднее образование в Российской Федерации можно получить в двух типах организаций: общеобразовательных (10–11-й классы школы) и профессиональных образовательных (колледж или училище). Во втором случае общеобразовательная программа совмещается (в несколько измененном виде) с профессиональным обучением.

За последние 20 лет произошло перераспределение потоков учащихся, выбирающих между этими двумя образовательными траекториями после 9-го класса. С 2005 г. прием в старшие классы школ сократился. В сельской местности отток из старших классов начался раньше и происходил быстрее.

Колледжи и техникумы соответственно год от года увеличивали прием студентов на базе основного общего образования. В результате доля девятиклассников в числе поступивших на программы среднего профессионального образования за 15 лет выросла. Доля системы СПО среди институтов среднего общего образования увеличилась. Численность студентов, получающих среднее образование в профессиональных образовательных организациях, фактически сравнялась с числом старшекласников в общеобразовательных школах.

Чтобы оценить последствия такого перераспределения учащихся между образовательными траекториями, необходимо сопоставить результаты общего образования, получаемого в общеобразовательной школе и в системе СПО. Стандартизированное тестирование в СПО не проводится, поэтому единственную, пожалуй, возможность для такого сопоставления сегодня предоставляют данные PISA (Международная программа по оценке качества обучения проводится раз в 3 года, начиная с 2000 г.). Цель этого масштабного тестирования – провести оценку грамотности 15-летних школьников в разных видах учебной деятельности: естественнонаучной, математической, компьютерной и читательской. Результаты этого международного сравнительного исследования, полученные в 2018 г., позволяют судить о значительных различиях в математической грамотности между 15-летними учащимися 10–11-х классов и их ровесниками – студентами профессиональных образовательных организаций.

Цели обучения математике в школах и в средних специальных учебных заведениях имеют ряд отличий. Если в школе в результате изучения курса математики учащийся должен обладать некоторым набором математических знаний, умений и навыков, часто не связанных с его будущей специальностью (просто такие требования выдвигаются программой), то особенность изучения математики в СПО заключается в том, что уровень владения математическим аппаратом для обучающегося колледжа является одним из важнейших факторов, влияющим на его дальнейшую жизнь.

Цели преподавания математики в колледже:

- 1) овладении обучающимися основами математических знаний;
- 2) формировании математической культуры обучающихся;
- 3) создании базы для дальнейшего изучения специальных дисциплин.

Основная цель обучения математике на первом и втором курсах колледжа – выработка умения применять математические формулы и законы при дальнейшем изучении специальных дисциплин. Ведь успех изучения спецдисциплин определяет, в конечном счете, качество подготовки специалиста, а улучшение качества подготовки будущих профессионалов – главная задача обучения. Уровень владения специальными знаниями, умениями и навыками напрямую влияет на дальнейшее трудоустройство и карьеру выпускника.

После 9-го класса в колледжи приходят, как правило, подростки с более низкими образовательными результатами по математике. Для большинства из них изучение этого предмета сопряжено со значительными трудностями, а применение математических зависимостей при решении практических задач требует достаточно высокого уровня знания математической теории.

Преподавателям колледжей, чтобы обеспечить усвоение каждой темы хотя бы на базовом уровне, приходится отводить гораздо больше учебного времени на объяснение основных математических понятий и на решение стандартных задач. Вероятно, в таких условиях обучение учащихся применению математических знаний для решения повседневных практических задач более сложно и требует больше времени.

Многие вновь введенные дисциплины, особенно экономические, требуют хорошего владения математическим аппаратом. В связи с этим содержание курса математики в колледже необходимо рассматривать с учетом понимания важнейших тенденций развития современной математики. Так, современная экономика требует обязательного владения обучающимися знаниями таких дисциплин, как математическая статистика и теория вероятностей.

В курсе математики заметно большая роль, чем обычно, отводится комбинаторике, которая в последнее время переживает бурный расцвет. Таким образом, преподавание математики в колледже должно носить, прежде всего, прикладной характер, при этом необходимо постоянно использовать межпредметные связи, консультироваться с преподавателями специальных дисциплин.

Многие процессы как в будущей профессиональной деятельности обучающихся, так и в повседневной жизни, подчиняются законам комбинаторики и теории вероятностей.

Основным исходным положением, затрагивающим профессиональную направленность курса математики, является прикладная значимость знаний в практической деятельности. Прикладная направленность математических знаний означает осуществление реализации профессиональной подготовки. К основным направлениям этой работы в процессе обучения математике можно отнести следующие:

- усиление взаимосвязи математики и других смежных дисциплин;
- сближение методов решения учебных задач с методами, применяемыми на практике;
- раскрытие своеобразия отражения математикой законов действительности;
- формирования у обучающихся умений строить математические модели;
- изучение впечатлений обучающихся, сложившихся в результате наблюдения трудового процесса, и учет обобщенных результатов при объяснении нового материала;
- превращение материалов наблюдения в средство повышения эффективности уроков математики;
- систематическое использование на уроках математики материала по специальности, элементов производительного процесса;
- ознакомление учащихся средствами математики с особенностями выбранной ими специальности.

Преподаватель должен стремиться не к тому, чтобы задача была решена быстро и безошибочно, или только на развитие тренировки, а к тому, чтобы она была решена творчески, и чтобы из нее выжить как можно больше пользы для математического развития студента.

Выбирая после 9го класса, продолжить ли обучение в 10–11 классах школы или в СПО, учащиеся тем самым определяют для себя не только характеристики учебного заведения, но и определенные практики обучения. Студенты колледжей сравнительно реже выполняют задания, предполагающие описание математическим языком событий и явлений повседневной жизни, и чаще имеют дело со стандартными математическими задачами. С другой стороны, в колледжах студенты сравнительно чаще получают на занятиях задания, трудность которых различается в зависимости от уровня их подготовленности, и чаще работают над длительными (не менее недели) исследовательскими проектами.

Идеи и методы, лежащие в основе современной математики, просты, но для осознания этой простоты необходимо выполнить большую работу. В основе этой работы – решение задач. Любой новый метод требует для своего освоения выработки необходимых навыков. Другая часть – более творческие задачи, требующие медленного обдумывания. Именно умение решать достаточно большой круг задач определяет, в конечном счете, ценность специалиста. В процессе решения математических задач студенты получают умения и навыки, которые они могут в дальнейшем применить к решению практических задач как в выбранной профессии, так и «жизненных»,

бытовых проблем. Успех является источником внутренних сил студента, рождающих энергию для преодоления трудностей, желания учиться. Обучающийся испытывает уверенность в себе и внутреннее удовлетворение.

Список литературы

1. Дударев Ф. Ф., Захаров А. Б., Корешникова Ю. Н. Различия общего образования в колледжах и старших классах школ: характеристики педагогов и практики преподавания математики // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 228–253. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razlichiya-obschego-obrazovaniya-v-kolledzhah-i-starshih-klassah-shkol-harakteristiki-pedagogov-i-praktiki-prepodavaniya-matematiki>
2. Кашинцева Л. Н. Содержание математической подготовки студентов технического колледжа. 2015. Выпуск № 7(59). С. 127–131. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.journal-discussion.ru/vypuski-zhurnala/vypusk-nomer-59-avgust-2015/statya-1654>
3. Егорова Е. М. Формирование общих компетенций в обучении математике студентов технических специальностей среднего профессионального образования // Современное педагогическое образование. 2018. № 6. С. 130–133. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37080822>

Е. И. Кулько

Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, Республика Беларусь, г. Горки

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ВЫПУСКНИКА ВУЗА

В условиях глобализации сферы образования существенно расширяются возможности для академической мобильности студентов. В свою очередь, обучение иностранных учащихся является значимым показателем престижности современного вуза. Так, в 2019/2020 учебном году более 26 тыс. иностранных граждан из 107 стран мира получали образование в белорусских учреждениях образования различного уровня. В государственных УВО республики в 2019/2020 учебном году обучалось 16,2 тысячи студентов и магистрантов, которые постоянно проживают на территории иностранных государств, что составляет 6,5 % от общего количества студентов государственных УВО. Из них гражданами Туркменистана являются 7873 человек, Китая – 1705 человек, России – 1260 человек, Ирана – 809 человек, Индии – 459 человек, Ливана – 453 человек, Нигерии – 387 человек, Таджикистана – 372 человека, Азербайджана – 323 человека, Казахстана – 217 человек, Украины – 196 человек и т.д. [3, с. 52].

Сегодня основополагающей задачей высшего образования является обучение студентов не только профессиональным знаниям и навыкам, но и надпрофессиональным, социально-психологическим навыкам, что обуславливает актуальность применения компетентностного подхода в организации образовательного процесса, а также использования инновационных подходов к обучению. В связи с этим переориентация системы высшего профессионального образования на инновационную деятельность становится важнейшим инструментом в обеспечении конкурентоспособности выпускников на международном рынке труда. Кроме того, инвестиционная привлекательность вуза, зачастую зависит от инновационного характера развития научной, образовательной и практической деятельности субъектов образовательного процесса, их включенности в национальную инновационную систему.

Модернизация образования направлена на изменение не только содержания изучаемых дисциплин, но и подходов к методам преподавания, на расширение арсенала методических приемов, активизации деятельности студентов в ходе занятий, приближение изучаемых тем к реальной жизни, творческий подход и поиск путей решения различных ситуаций.

В традиционной организации учебного процесса в качестве способа передачи информации используется односторонняя форма коммуникации. Суть ее заключается в трансляции преподавателем информации и в ее последующем воспроизведении студентами. Студент находится в ситуации, когда он только читает, слышит, говорит об определенных областях знания, занимая лишь позицию воспринимающего. Иногда односторонность может нарушаться (например, когда обучающийся что-либо уточняет или задает вопрос), и тогда возникает двусторонняя коммуникация.

Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе, где преподаватель показывает не только свою компетентность и эрудицию, но и умеет увлечь студентов новыми формами учебно-познавательной деятельности. Для этого организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная деятельность, проводятся ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации. Преподаватель создает такую среду образовательного общения, которая будет способствовать деловому взаимодействию участников при взаимной оценке и контролю.

Интерактивный («Inter» – взаимный, «act» – действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, интерактивные методы обучения ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Преподаватель, как и прежде, разрабатывает план и содержание занятия, используя интерактивные методы с целью представления нового материала в наиболее интересной и эффективной форме [1, с. 15].

Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучающихся, опоре на групповой опыт и обязательной обратной связи. Преподаватель на таком занятии выполняет роль помощника в исследовательской работе студентов. Задачами интерактивных форм обучения являются:

- пробуждение у студентов интереса к обучению;
- эффективное усвоение учебного материала;
- самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);
- обучение работе в команде: проявление толерантности к различным точкам зрения, уважение прав каждого на свободу слова;
- формирование у обучающихся собственного мнения, опирающегося на определенные факты;
- выход на уровень осознанной компетентности студента [2, с. 336].

Дидактический потенциал занятия с использованием интерактивных технологий обучения должен включать коммуникативный и познавательный аспекты обучения: формирование умений в том или ином виде речевой деятельности; развитие личностных качеств студентов. Практически любая интерактивная технология стимулирует речевую, социальную и познавательную деятельность студентов. На интенсивных занятиях обучаемые должны не только осваивать и понимать получаемую информацию, но и осуществлять самостоятельные, индивидуальные и групповые практические действия по решению учебной проблемы или ситуации. Особенностями интерактивных методов обучения является то, что они направлены не только и не столько на закрепление уже изученного материала, сколько на изучение нового. Современное образование без использования интерактивных методов практически невозможно. Они позволяют представить учебный материал не только в традиционном, но и в более доступном для восприятия студентов визуально-вербальном виде. Наилучший результат при использовании данных методов приносит их комплексное применение в процессе преподавания учебной дисциплины, а также в сочетании с традиционными видами учебной работы, которые позволяют достичь более высокой эффективности в подготовке будущих специалистов. Преподаватели, которые внедрили интерактивные методы обучения в свою практику, отмечают их преимущества по сравнению с традиционными, определяя их как альтернативу традиционному педагогическому воздействию. Ограниченное использование преподавателями интерактивных методов обучения происходит в связи с тем, что требует дополнительных усилий от преподавателя при подготовке к занятиям. Использование интерактивных технологий в практике преподавания учебных дисциплин побуждает педагога к постоянному творчеству, совершенствованию, тем самым способствует его профессиональному и личностному развитию.

Новые подходы к подготовке специалистов требуют переосмысления роли преподавателя и разработки качественно нового методического обеспечения учебного процесса специально для иностранных студентов. Преподаватель должен организовать учебный процесс с учетом знания методики и специфики преподавания дисциплины в иностранной аудитории, усилить личностную направленность образования, выбирать профессионально ориентированные методы в соответствии с решением задач по повышению качества подготовки специалистов для зарубежных стран.

Список литературы

1. Активные и интерактивные методы обучения в вузе. Выпуск 2: учеб. -метод. пособие / Под ред. д-ра экон. наук Л. А. Миэринь, канд. экон. наук Е. В. Зарукиной. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2016. 163 с.
2. *Кулько Е. И.* Интенсификация образования: интерактивный подход // Социально-экономические и правовые системы стран евразийской экономической интеграции: материалы Международной научно-практической конференции (Омск 1–2 марта 2018 г.). Омск: Изд-во ОмГТУ, 2018. С. 335–339.
3. *Ажеронок И. Д., Денищик Н. А.* Система образования Республики Беларусь в цифрах. Минск: Учреждение «Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь», 2019. 64 с.

А. Р. Кутузова, Ю. А. Варицкий

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолатор

ВЛИЯНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Любая деятельность человека строится на его способности мыслить, анализировать информацию и уже затем продуцировать ее в нечто материальное. Понятием мышление оперируют представители различных научных школ и направлений, соответственно, вкладывая в него различное содержание. В данной статье мы будем придерживаться понятия мышления как способности к «порождению нового знания, активной форме творческого отражения и преобразования человеком действительности» [6, с. 274].

От прочих психологических видов деятельности мышление отличается тем, что оно сопряжено с некой проблемой, которую необходимо решить, и ситуацией, в которой проблему нужно решать. И в этих условиях на основе полученной практическим путем информации строятся умозаключения, делаются теоретические и практические выводы.

Из взаимодополняющих друг друга видов мышления в данной работе нас будет интересовать практический, поскольку именно он позволяет человеку получать «конкретное субъективное восприятие окружающей среды» [6, с. 277]. Наглядно-действенный аспект практического мышления заключается в «преобразовательной деятельности человека с реальными предметами», т.е. его взаимодействия с материальными объектами. «Такая форма мышления наиболее полно и разнообразно представлена у детей дошкольного возраста, особенно младшего» [6, с. 277].

Различные психологические системы по-разному выстраивают свои концепции и располагают в них этапы развития мышления. Так, например, согласно идее Ж. Пиаже, для детей до 7–8 лет характерна трансдуктивная форма мышления, т.е. способность делать выводы только основываясь на единичных ситуациях, что не позволяет им находить и выделять какие-то противоречия между подобными случаями [9, с. 137]. Отечественная психология согласно постулатам Л. С. Выготского также выстраивает модель мышления от первоначального наглядно-действенного этапа, за которым уже в более позднем возрасте идут наглядно-образный и логический [3, с. 92].

В большинстве научных исследований, посвященных развитию мышления, наглядное-действенное признается первичным, предвещающим все остальные. На этапе его развития ребенок эмпирическим путем учится совершать различные действия, формирует базовые умения справляться с простыми задачами практического характера. Низкий уровень сформированности наглядно-действенного мышления на раннем этапе развития ребенка впоследствии может проявиться в трудностях при обучении, поскольку умение планировать свою деятельность и прогнозировать ее результат являются на этом этапе одними из ключевых.

В настоящее время вопрос о развитии наглядно-действенного мышления остается актуальным, и многие исследователи продолжают изучать эту проблему. Катаева А. А., Обухова Т. И., Стребелева Е. А. провели интересное исследование, которое позволило выделить и описать целый ряд психологических сложностей, возникающих на последующем этапе развития, связанных с недостаточной степенью сформированности наглядно-действенного мышления. Они выяснили, что многие практические задания, которые дети в возрасте старше 5 лет должны выполнять без особых усилий, по-прежнему вызывают трудности, а происходит это из-за некорректного восприятия цели, недостаточно качественного анализа условий или препятствий на пути к ее достижению [8]. Также часто могут возникать трудности из-за невозможности ребенка дать адекватную оценку собственным силам в той или иной ситуации, поскольку в его опыте ранее не происходило подобной ситуации.

В правильной модели поведения все описанные процессы происходят не только на эмпирическом уровне – уровне восприятия, но и на более высоком уровне осмысления. В реальности же, согласно данным исследования, многие дошкольники не могут произвести анализ целей, задач, ситуации ни на действенном, ни на мысленном уровне, не могут использовать

целенаправленные пробы и многократно повторяют одни и те же ошибочные действия. Таким образом, авторы исследования пришли к выводу, что наглядно-действенную форму мышления не стоит вслед за традицией, заданной учеными-предшественниками, считать исходной. Она не является примитивной, а, следовательно, не может быть самой первой [8]. Для ее сформированности ребенку необходимо развить восприятие, сформировать базовое умение анализировать ту информацию, которую дает его восприятие, дать общее понимание целей и назначения различных объектов и инструментов. Иначе говоря, наглядно-действенное мышление можно развивать лишь параллельно с образным и логическим, и оно не может им предшествовать.

В современных реалиях у детей дошкольного возраста наблюдается недостаток физических игр, поскольку происходит замещение обычных игрушек виртуальными играми, физический труд также практически отсутствует. Отечественные педагоги всегда уделяли много внимания развивающей функции физической активности и труда. Результат происходящей подмены – падение уровня развития наглядно-действенного мышления.

Под игрой понимается вид активности человека, определенная «форма деятельности в условных ситуациях, создаваемых специально, с определенной целью» [12, с. 74]. Игра имеет важное значение в процессе формирования личности, особенно в раннем возрасте. Через игру дети усваивают различные нормы жизни, игра обеспечивает возможность познания окружающего мира, а также одновременно с этим развивает ребенка эмоционально, интеллектуально и нравственно.

Различают такие виды игр, как игры-манипуляции предметами, игры-соревнования, игры физического характера, игры с использованием изобразительной наглядности, игры-инсценировки, сценарные игры [12, с. 74]. Все они способствуют развитию осмысленных и целенаправленных действий с предметами, знакомят детей с предметно-игровыми действиями, создавая для них определенные модели поведения. Также игры знакомят детей с практическим использованием предметов как инструментов, предметов, которыми они могут замещены. Особенно важно отметить, что обучение проходит в игровой, а не назидательной форме, что способствует максимальному усвоению информации: ребенок играет, а не учится. С детьми старшего дошкольного возраста игры помогают разбирать практические проблемные ситуации и задачи, анализировать и обсуждать их. Также они помогают развивать функцию речи. Для успешного развития наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста можно использовать конструирование, лепку, всевозможные дидактические игры и упражнения, можно вовлекать ребенка в игровой форме в физическую работу в обычной жизни [11].

Использование компьютерных технологий при организации досуга дошкольников в настоящее время вызывает довольно противоречивые мнения со стороны экспертного сообщества. Негативное влияние отсутствия физической активности и реального взаимодействия с различными объектами было уже описано ранее, но в противовес ему у сторонников формирования компетенций владения информационно-коммуникационными технологиями детей с дошкольного возраста есть целый ряд аргументов. Так Л.С. Новоселова считает, что использование компьютерных технологий с раннего возраста ведет к активизации умственной деятельности и наряду с остальными дидактическими средствами компьютер «может стать важным фактором обогащения психического, эстетического, нравственного и физического развития ребенка» [7, с. 24].

Д. В. Богоявленская подтверждает эту мысль результатами практического исследования, согласно которому дети дошкольного возраста, изучающие компьютерные технологии, более развиты интеллектуально и творчески [2, с. 37]. Исследования Е. И. Машбица показали, что использование компьютерной техники может повысить познавательную мотивацию в дошкольном возрасте [5, с. 113].

Следует отметить, что к компьютерным играм, рекомендованным для детей дошкольного возраста, есть целый ряд психолого-педагогических и методических требований. Компьютерная игра должна продолжаться в той или иной форме в реальной жизни: для этого могут служить игры, персонажи которых соответствуют реальным игрушкам или имеют эквивалентные игры вне виртуальной среды, например, лабиринты или логические головоломки [1, с. 178].

В современных условиях широкое внедрение новых информационных технологий остается актуальным для речевого развития дошкольника. В таких случаях требуется организация

дополнительного этапа подготовки к виртуальной игровой деятельности, где будет задействована и реальная и виртуальная среда: разнообразные дидактические игры на интерактивной доске, рассматривание иллюстраций с последующим их описанием или обсуждением, чтение небольших произведений, разгадывание загадок.

В заключение следует отметить, что несмотря на то, что накоплен большой педагогический опыт и существует множество исследований, посвященных развитию мышления у детей дошкольного возраста, вопрос об этапах и особенностях развития мышления остается открытым.

Все исследователи сходятся в едином мнении о важности формирования достаточно высокого уровня наглядно-действенного мышления в дошкольном возрасте, поскольку этот эмпирический этап познания в последующем влияет на способность ребенка развиваться, вести познавательную деятельность, а также решать любые практические задачи.

Перспективой для новых исследований также является влияние использования компьютерных технологий на развитие мышления детей младшего возраста. Сегодня виртуальная реальность перестает быть явлением, развивающимся параллельно, она все больше интегрируется в нашу повседневную жизнь, а значит, ученым и педагогам предстоит искать оптимальные решения каким образом внедрить новейшие технологии в процесс воспитания детей, при этом не снизив, а повысив его результативность.

Список литературы

1. *Башмаков М. И., Поздняков С. Н., Резник Н. А.* Информационная среда обучения. СПб.: СВЕТ, 2007. 400 с.
2. *Богоявленская Д. В.* Две парадигмы – два вектора создания нового // Российский психологический журнал. 2006. Т. 3. № 4. С. 37–44.
3. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М.: Эксмо, 2005. 193 с.
4. *Калаш И.* Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании. М.: ЮНЕСКО, 2015. 416 с.
5. *Машбиц Е. И.* Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М.: Педагогика, 1988. 192 с.
6. *Немов Р. С.* Психология: учебник для бакалавров. М.: Издательство Юрайт, 2014. 639 с.
7. *Новоселова С. Л., Петку Г. П.* Компьютерный мир дошкольника. М.: Новая школа, 1997. 128 с.
8. *Обухова Л. Ф., Катаева А. А., Стребелева Е. А.* К генезису развития мышления в дошкольном возрасте. [Электронный ресурс] URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/913/913017.htm>.
9. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 226 с.
10. *Смирнова Е. О., Радева Р. Е.* Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты/Под ред. В. С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2000. С. 330–366.
11. *Филяева Е. Н.* Развитие наглядно-действенного мышления современных дошкольников. – Молодой ученый. 2018. № 17(203). С. 275–277. [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/archive/203/49799>.

В. С. Лебедев

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

Научный руководитель: Е. А. Орлова

ЗАРУБЕЖНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Во все времена человечество стремилось к глобализации. В античности – это торговля средиземноморских стран, а также некоторых дальних государств. Минувя темные века, мы переходим в эпоху возрождения – время, когда глобализация развернулась с новой силой: государства все больше начали собираться в торговые союзы, стали появляться первые крупные компании, влияющие на государства (Ост-Индская компания). Далее пошла бурная торговля между странами нового света и старого, а точнее их колониями.

Уже позже колонии становятся государствами. Мир переживает несколько войн, в том числе и две мировых. Далее начинается холодная война, появляются новые торговые союзы, которые впоследствии развиваются в крупные союзы государств (к примеру европейский союз).

Весь этот краткий экскурс истории подводит нас к тому, что во все времена, от древних протогосударств до современного мира, необходимо было изучать иностранные языки. Тем самым языки помогали торговле за пределами места своего жительства, за пределами своей страны, а также помогали найти общий язык с пришлыми купцами-торговцами.

Сейчас мы имеем достаточно разнообразную библиотеку методик изучения иностранного языка, но в прошлом полагалось, что полное погружение в язык является самой эффективной методикой.

Так что же думают современные ученые об условиях развития мотивации при изучении иностранного языка? Например, М. Г. Евдокимова считает, что профессионально-значимый статус придает особое международное взаимодействие – активизация и качественное изменение международных контактов [1].

В книге Рода Элліса «Second Language Acquisition» («Овладение вторым языком»), он сам не проводит никаких исследований и не может дать рекомендации по изучению мотивации, но он упоминает несколько исследователей [5, с. 715]. Гарднер и Ламберт занимают первое место благодаря своему влиятельному статусу и их работе, которую они проделали в данной области. Ученые различают «инструментальную мотивацию», которая возникает в случае если обучающийся имеет функциональную цель. К примеру, получить работу, сдать экзамены, использовать язык в работе, в путешествии, читать различную литературу на изучаемом языке, а также общаться с носителями языка непосредственно. Вторым типом мотивации, которую выделили ученые является «интегративная мотивация», которая возникает, когда обучающийся хочет идентифицировать себя с культурой страны изучаемого языка, либо переехать в эту страну [8, с. 184].

Дуглас Браун в своей книге «Principles of Language Learning and Teaching» («Принципы изучения и преподавания языка») говорит об ассимилятивной мотивации. Он считал, что понятие «интегративная мотивация» является слишком обширным. Поэтому он обозначил различия между интегративной и ассимилятивной мотивацией: интегративная мотивация – это стремление выучить язык, чтобы общаться с членами другой языковой группы; ассимилятивная мотивация – это стремление влиться в речевое сообщество и стать его неотличимым членом, обычно требует длительного контакта с другой языковой культурой. Ассимилятивная мотивация характерна для людей, которые, возможно, в очень молодом возрасте изучают язык и культуру, чтобы идентифицировать себя с этой самой культурой (возможно изучение происходит с раннего детства – билингвы). Таким образом, человек может быть интегрирован в культуру, не забыв свою родную [3, с. 155].

В той же книге, читателям была представлена внутренняя и внешняя мотивация (Intrinsic and Extrinsic Motivation). Эдвард Деци дал определение внутренней мотивации.

Внутренне мотивированные действия – это те действия, за которые нет никакой видимой награды кроме самой деятельности (удовольствия от нее). Люди занимаются данной деятельностью ради себя, а не по причине вознаграждения по окончании деятельности. Внутренне мотивированное поведение нацелено на достижение определенных внутренних положительных последствий, а именно чувства компетентности и самоопределения [9, с. 3].

С другой стороны, внешне ориентированное поведение подразумевает ожидание награды извне. Типичными внешними наградами являются деньги, какие-то призы, оценки и даже некоторые виды положительных отзывов. Поведение, инициированное исключительно для того, чтобы избежать наказания, также имеет внешнюю мотивацию. Однако возникает некий нюанс, при котором мотивация избежать наказания (внешняя) превращается в мотивацию преодолеть вызов (внутреннюю), который поможет укрепить чувство собственной компетенции и самоопределения.

Вышеупомянутые концепции мотивации до сих пор встречаются в книгах по прикладной лингвистике [3, с. 160].

Гарднер и Ламберт в своей книге «Attitudes and Motivation» («Отношения и Мотивация») описывают некоторые изученные случаи и подробно иллюстрируют две важные ориентации: «инструментальное мировоззрение», отражающее практическую ценность и преимущество изучения нового языка, и «интегративное мировоззрение», отражающее личный и искренний интерес к людям страны изучаемого языка. Авторы предполагали, что интегративная ориентация способна лучше поддерживать долгосрочную мотивацию, необходимую для выполнения очень сложной задачи – изучения иностранного языка [6].

Спольски обнаружил, что интегративная мотивация обычно сопровождается более высокими баллами при выполнении заданий на знание иностранного языка в его исследовании. Он пришел к выводу, что интегративная мотивация может быть важным критерием для изучения иностранного языка [3, с. 154].

На самом деле некоторые преподаватели и исследователи зашли настолько далеко, что заявили об абсолютной необходимости интегративной мотивации для успешного изучения другого языка.

Тем не менее, некоторые изученные случаи опровергали это утверждение. Ясмин Лукмани продемонстрировала, что среди студентов с инструментальной мотивацией, говорящих на маратхи и изучающих английский язык, процент высших баллов был больше в тестах на знание английского языка. Сами Гарднер и Ламберт в своем филиппинском исследовании обнаружили, что инструментальный подход к изучению языка является эффективным [3, с. 154].

Объясняется это тем, что исследование Гарднера проводилось в канадском контексте: англоязычные канадцы более мотивированы интегративной мотивацией (положительное отношение к франкоговорящим канадцам), чем инструментальной (положительный взгляд на вознаграждение за изучение французского). Таким образом, предполагается, что интегративная мотивация является более лучшим предиктором успеха в изучении второго языка.

Другие исследователи не согласны со взглядами Гарднера, объясняя это тем, что его исследования относятся к Канаде и не применимы в глобальном масштабе. Мотивация может отличаться от культуры к культуре. Локальные условия могут играть значительную роль в мотивации изучения языка. Гасс Сьюзен привела пример, подтверждающий это. Она сказала, что на северо-западе Амазонки, у местных племен, супруги могут быть из разных этнических групп (чаще всего). Она задалась вопросом: является ли мотивация изучить язык супруга более инструментальной или интегральной [7, с. 253].

Дело в том, что во многих неанглоязычных странах, где английский стал международным языком, в особенности в странах третьего мира, успешно выучить язык можно только по причине инструментальной мотивации [3, с. 154].

Интересно то, что даже сам Гарднер и его коллеги недавно обнаружили, что определенные контекстные точки (*contexts point*) указывают на инструментальную мотивацию, как на эффективную мотивацию для достижения успеха в изучении иностранного языка.

Поскольку важная функция мотивации получила всеобщее признание, все больше исследователей сосредотачиваются на практическом применении исследований о мотивации при

изучении иностранного языка и его преподавании. В наше время, особенно в развитых странах, учебный подход следует принципам парадигмы обучения, которая ориентирована на обучающихся (*students centered teaching paradigm*). Это позволило создать небольшие группы в классах для изучения языка.

По большому счету, использование малых групп при обучении иностранному языку для достижения общих целей посредством сотрудничества (*to achieve common learning goals via cooperation*) оказало почти беспрецедентное влияние на обучение английскому языку в течение последних двух десятилетий. Интенсивные исследования почти всегда указывали, что этот вид обучения почти всегда является эффективным методом обучения (*a highly effective classroom intervention* – дословно это переводится, как «высокоэффективное вмешательство в классе»). «*Intervention*» заменено на «метод» по причине более подходящего по смыслу для перевода целого абзаца), превосходящим большинство традиционных форм обучения с точки зрения достижений учащихся и результатов обучения в целом, повышения мотивации к обучению и позитивного отношения к нему; улучшение отношений учитель – ученик и ученик – ученик, которые сопровождаются развитием навыков межличностного общения и более высокой самооценкой обучающегося [9, с. 4].

Во-первых, самое важное – это то, что в психологических процессах, при совместном изучении языка, мотивационная система порождается системой взаимного сотрудничества (*peer cooperation* – взаимное сотрудничество) [4, с. 265].

Во-вторых, система норм и вознаграждений является одной из особенностей совместного обучения (*cooperative learning* – совместное, кооперативное обучение). В соответствии с этим, студенты мотивированы на достижение успеха в социальном одобрении и желают избежать негативных последствий за невыполнение определенной работы в группе [2, с. 320].

В-третьих, в совместно организованных классах, поддерживающих некую автономию, появляется более высокий уровень долгосрочной мотивации. Это утверждение, что некая автономия лежит в основе мотивации к обучению, также является центральным элементом теории «самоопределения» Деци и Райана, которая показала, что она оказывает значительное положительное влияние на мотивацию [9, с. 4].

Подводя итог всему вышесказанному, стоит сказать, что высокая мотивация очень важна при выполнении какой-либо деятельности. Многие исследователи по всему миру классифицировали виды мотивации и определили, какие виды будут более эффективны в различных условиях и странах.

Список литературы

1. Евдокимова М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык): автореф. дисс. ... док. пед. наук. Москва, 2007. 49с.
2. Ames, C., & Ames, R., 1984. Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, p. 535 – p. 556.
3. Brown H. Douglas, 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. USA: Prentice Hall Regents.
4. Dornyei Zoltan, 1997. Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *The Modern Language Journal*, 81, p482 – p491
5. Ellis Rod, 1997. *Second Language Acquisition*. HK: Oxford University Press.
6. Gardner R. C. and Lambert W. E, 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Wewbury House.
7. Gass Susan M. and Selinker Larry, 1994. *Second Language Acquisition – An Introductory Course*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
8. Wilkins D. A., 1975. *Linguistics In Language Teaching*. London: Edward Arnold.
9. Zhu Quan. Foreign Language College, Hubei University of Technology – Owned by the authors, published by EDP Sciences, 2014.

В. М. Лензон

Московский государственный институт культуры, г. Москва

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «ГУМАНИТАРНЫЙ ЧАС» В УСЛОВИЯХ УДАЛЕННОГО ДОСТУПА

В начале попытаемся обозначить, чем мотивировано предложение по введению в учебный процесс курса «Гуманитарный час».

Объективная реальность такова, что в силу ряда причин, анализ которых не является нашей задачей в данном случае, уровень общегуманитарной подготовки абитуриентов, поступающих в вуз, нередко чрезвычайно низок. Он продолжает оставаться таковым и в процессе освоения специальностей, обусловленных профилем вуза. Особенно это касается технических вузов и тех высших учебных заведений, где изучение культуры, искусства и истории не является профильным. Между тем, без интеграции в любой учебный процесс навыков умения ориентироваться в сфере гуманитарного мира, трудно говорить о воспитании гармоничного человека с высшим образованием.

Есть два пути достижения соответствующего уровня гуманитарных знаний в вузе. Один из них мог бы быть связан с системным изучением ряда специальных предметных курсов (история культуры, история искусств, социальная история, археология и ряд других). Однако, введение этих предметов в полном объеме очевидно привело бы к непомерному разрастанию учебного плана и отняло время у специальных предметов. К тому же цель состоит не в том, чтобы в процессе обучения в непрофильном вузе воспитать культуролога или искусствоведа. Она в ином: научить студента *ориентироваться* в сфере культуры, воспринимать события гуманитарного мира в их взаимосвязи друг с другом и со временем.

Именно этим целям мог бы послужить «Гуманитарный час». Этот предмет, по разработанной нами логистике, в известной мере противоположен обычному системному курсу, предполагающему, как правило, историко-последовательный вектор изучения процессов и явлений. Он строится как цепь занятий, отправной точкой которых становится *любой* артефакт – произведение изобразительного искусства, скульптура, музыкальное произведение, явление архитектуры, театра, пластики, археологическая находка или что-либо иное. Особенность анализа этого артефакта состоит в том, что он рассматривается не дискретно, а в связи с контекстом, явившимся источником его создания и появления. В качестве контекста выступают исторические события, философия и эстетика времени, стилистические и тематические параллели с другими видами искусства, этно-культурные связи; если необходимо - биографические и некоторые иные детали, сопутствующие рождению артефакта. В результате такого индуктивного метода подачи материала, учащиеся получают объемное представление о целом пласте культуры в связи с, казалось бы, единичным его фрагментом. Кроме того, они учатся мыслить не дискретно, но комплексно, воспринимая отдельное явление культуры или искусства в его многочисленных связях и контекстах.

Немаловажно, что в выборе темы занятия студенты должны принимать самое активное участие. То, что известно одному, становится достоянием всей группы. Происходит своеобразный обмен опытом, при котором отдельные наблюдения одного становятся импульсом для коллективного исследования под руководством педагога.

Предмет не ставит своей целью изучение всей культуры. Его цель в ином – в пробуждении *активного интереса* к культуре и искусству. А перевод анализа отдельного артефакта в «3D-изображение» на фоне многочисленных культурных связей весьма этому способствует.

Однако, в силу непреодолимых причин (пандемия COVID-19), отечественное образование столкнулось с необходимостью дистанционного обучения и образования.

Разумеется, ничто не может заменить педагогу живого общения со студентами в процессе обучения. Тем не менее, новые условия выявили принципиальную многовариантность учебного процесса. Не секрет, что дистанционный контакт связан с такими техническими особенностями, которые нередко деформируют вербальное интерактивное общение, особенно, если речь идет о

занятиях с «поток» студентов. В этой связи нами опробован метод интенсивного мультимедийного «штурма». Он представляет собой несколько иное в сравнении с традиционным лекционным образованием распределение времени. А именно: вербальная часть лекции претерпевает существенное сокращение, тогда как аудиовизуальный материал при существующих технических возможностях выходит на передний план. Во многих случаях именно такой материал становится главным источником знаний, тогда как лектор лишь обобщает, детерминирует и направляет мышление студентов в нужное русло.

Каковы источники аудиовизуального материала? К ним относятся: Youtube, индивидуальная аудио и видео библиотека педагога, мультимедийные файлы из браузеров интернета.

Специально следует отметить, что принцип дистанционного обучения, о котором мы говорим, может быть применен к любому гуманитарному предмету. В свое время он был опробован в ГГУ в условиях предмета «Практический туризм». В настоящее время активно используется в Московском государственном институте культуры в контексте 14 дисциплин разного профиля.

О. Г. Липская

Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, Республика Беларусь, г. Горки

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ЭТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ Г. КОНИССКОГО

В середине XVIII в. на белорусских землях начинается процесс формирования и развития философских воззрений, характеризующихся тесной связью с достижениями естествознания Нового времени. Однако в основе философских систем, преимущественно ориентирующихся на естественнонаучное знание о мире, сохраняется стремление к сохранению компромисса между научными теориями и религиозно-теологическим мировоззрением. Оставаясь под влиянием теологии, философская мысль все больше наполняется научным, а затем и социальным содержанием.

Процесс формирования нового мировоззрения прослеживается в творческой деятельности Георгия Конисского – церковного деятеля, писателя-драматурга, философа, публициста, борца против католицизма и унии, сторонника воссоединения Беларуси и России. Являясь одним из образованнейших людей своего времени, он принадлежал к числу тех представителей духовенства, которые осознавали, что безраздельное господство теологии в человеческой мысли приходит к своему завершению. Занимая должность профессора в Киево-Могиланской академии, Г. Конисский знакомил своих студентов с античной философией, учениями мыслителей средневековой философии, а также с достижениями современной ему науки (в первую очередь, астрономией и физикой), а также с концепциями таких философов как Г. В. Лейбница, Х. Вольфа, П. Гассенди.

Г. Конисский, являясь сторонником просвещения, отмечал, что стремление к знаниям является специфической чертой человека. Общественный прогресс он напрямую связывал с развитием науки и распространением образования среди всех слоев населения, в том числе и простого народа. В 1757 г. он открывает в Могилеве училище по образцу Киевской академии и ставит целью сделать его оплотом просвещения для всех православных белорусов. Активно воплощая в жизнь свои просветительские идеи, Г. Конисский открывал школы, писал и издавал не только научные труды и учебные пособия, но и художественные произведения, широко пропагандировал достижения русской науки и литературы. Стремясь повысить общий образовательный уровень духовенства и белорусской паствы просветитель пытался популяризовать наиболее доступные богослужебные издания, например, «Катехизис» Феофана Прокоповича. Впоследствии пришел к мысли открыть типографию при Могилевском архиерейском доме, которая и была основана в 1757 г. Типография стала удовлетворять потребности в учебниках для открытой им Могилевской духовной семинарии.

Свою философскую концепцию Г. Конисский изложил в курсе лекций «Философия, состоящая из четырех частей и соответственно четырем способностям включающая логику, метафизику, физику и этику», который был написан на латинском языке и содержал обзор философского наследия Аристотеля, Р. Декарта, Б. Спинозы и др. В философии, преподаваемой профессором, прослеживается четкое разделение науки и религии, веры и разума. Основные положения его философского курса, которые по сути являлись выражением глубоких идейных противоречий своего времени, а также свидетельством кризиса феодально-религиозной идеологии, начинавшегося под давлением рационализма и материалистических естественно-научных идей, отражали борьбу новых идей с признанными авторитетами. К современным ему учениям западноевропейской философии он подходил с требованиями, характерными для мыслителей Нового времени: необходимостью не только тесной связи теоретического знания с практикой, но и необходимостью согласования выводов философской науки с требованиями общественной жизни своего времени, требованием сочетания простоты понятий и в то же время обоснования их эмпирическими данными.

Религиозно-философская концепция Г. Конисского формировалась, как отмечалось выше, под влиянием философии и физики XVII–XVIII вв. Этим и объясняется тот факт, что его отдельные представления о мире выходили за рамки принятого церковного мировоззрения. Философию, как и большинство мыслителей до него, он разделил на четыре части (физику, метафизику, логику и

этику) и представлял ее не только как «любовь к мудрости», но и как всякое познание вещей. Под понятием «вещь» он понимал все что может быть познано человеческим интеллектом. Знание же того, что представляют собой вещи, есть философское познание. А поскольку вещи получают свое бытие посредством причин, то отсюда философствовать – значит открывать причины вещей [3, с. 346].

Рассуждая о началах естественных вещей, мыслитель склонялся к мысли, что в основе всего существующего и происходящего в природе лежат три начала: материя, форма и лишение формы, т. е. способность тел к развитию. Если физика, с точки зрения философа, рассматривает материальную природу, то «метафизика касается нематериальных вещей, небесных сущностей, самого бога, насколько ей позволено; и она исследует высшие роды вещей, которые хотя и находятся в телах, однако свойственны и нематериальным [вещам] и, сами по себе рассмотренные интеллектом, не содержат в себе ничего материального» [1, с. 141]. Существующий мир Г. Конисский ограничил волей Бога, т. к. признавал Бога конечной причиной всех вещей.

Ближайшей целью логики, которая представляет собой «искусство и практическую науку, направляющую действия ума на правильный путь» [3, с. 347], философ называет совершенство действий, а более отдаленной – приобретение знаний. Причем Г. Конисский в противовес теории «анамнесиса» Платона (греч. ἀνάμνησις – припоминание) утверждает, что знания не приобретаются путем воспоминаний. Предмет логики рассматривается мыслителем с разных точек зрения: «материально – действия ума независимо от их правильности и неправильности, формально – сама правильность, которая должна быть введена в эти действия, адекватно – действия ума вместе с правильностью» [3, с. 348].

В центре этического учения Г. Конисского находится проблема ценности и смысла жизни. В соответствие с требованиями современного ему общества, философ определяет этику как практическую науку, которая призвана, во-первых, научить людей общим правилам хорошего поведения, во-вторых, помочь человеку достичь цели хорошего поведения. Так как этика носит практическую направленность, поведение человека следует объяснять с объяснения цели и причин этого поведения. Когда человек совершает какие-либо поступки, с помощью этики можно объяснить хорошие или плохие. Этика не управляет поступками человека, она учит человека, как управлять своими действиями и чувствами. Целью же поступков человеческих является счастье. Просветитель уверен, что человек в земной жизни не просто может быть счастливым, а он даже должен искать свое счастье, которое осознается им как добро для себя. Человек рожден для счастья, которое не исчерпывается только чувственными наслаждениями, славой, почестями или всевозможными материальными благами. Подлинное счастье философ видит в деятельности человека, той деятельности, которая отличает человека от других существ – в разумной деятельности.

Человек, по мнению Г. Конисского, – это личность, обладающая разумом, способная и к целеустремленной деятельности, и к осознанию цели своей жизни. Основой морального поведения человека является разум, поэтому человек сам в силах встать на путь добродетели, поставить перед собой задачи духовно-нравственного совершенствования. Важную роль в этом процессе, также конечно, играет воспитание: нравственные ценности воспитываются при активном участии самого человека, по его доброй воле, а добродетели – это хорошие наклонности, усовершенствованные воспитанием. Исправить пороки, изменить их в лучшую сторону, с точки зрения просветителя, возможно. Человек, не подавляя, но сдерживая свои страсти в разумных рамках, сам руководит своей жизнью, направляет ее в нужное русло.

Таким образом, Г. Конисский, являясь выдающимся представителем общественно-культурной деятельности в Беларуси XVIII в., выступает сторонником просвещения. Он высказывался о необходимости приобщения простого народа к науке. Его деятельность сыграла положительную роль в распространении образования среди народных масс. Свои этико-педагогические идеи Г. Конисский излагал в русле гуманистических традиций, рассматривая человека как активное разумное существо, способное между двух крайностей выбрать путь добродетели. Такая постановка вопроса поднимает ценность воспитания, а разум признает критерием морального поведения.

Творческое наследие Г. Конисского чрезвычайно важно для современной эпохи, т. к. написанные им труды были и остаются не только образцом политико-религиозной толерантности, плюрализма, высокой правовой культуры, но и примером прославления земной жизни, смысл которой просветитель видит в достижениях счастья и радости.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / Сост.: Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев. М.: Педагогика, 1986. 468 с.
2. *Еникеева Н. К.* Нравственная философия Георгия Конисского // Социально-экономические исследования, гуманитарные науки и юриспруденция: теория и практика. 2016. № 8. С. 77–81.
3. Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии: избранные произведения XVI-начала XIX в. / АН БССР, Ин-т философии. Минск: Изд-во АН БССР, 1962. 523 с.
4. *Кашуба М. В.* Георгий Конисский. М.: Мысль, 1979. 173 с.
5. *Кашуба М. В.* Памятники этической мысли на Украине XVII – первой половины XVIII ст. Киев: Наукова думка, 1987. 528 с.
6. Поляк Н. А. 300 лет со дня рождения епископа Могилевского Георгия (Конисского) – Защитника Православия в ВКЛ // София: электрон. науч.-просветит. журнал. 2017. № 3. С. 33–38.

О. Г. Липская

Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, Республика Беларусь, г. Горки

ЯН И ЕНДЖЕЙ СНЯДЕЦКИЕ О ГАРМОНИЧНОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

Интерес к вопросам воспитания присутствует в истории человечества с древних времен. Содержание воспитания неотделимо от культурно-исторической эпохи, национально-культурных ценностей, особенностей семейного уклада жизни, формирующих сознание человека. Философы и педагоги XVIII в., веря во всемогущество просвещения в вопросе социальных преобразований, главную роль в этом вопросе отводили воспитанию, основной задачей которого они видели формирование образованного, высоконравственного, трудолюбивого, физически здорового человека, содействующего своей деятельностью развитию общества и государства.

Значительное внимание вопросам теории и практики обучения и воспитания отводили в своем творчестве виднейшие представители польского Просвещения Ян и Енджей Снядецкие, педагогическая деятельность которых была тесно связана с исторической судьбой Беларуси и Литвы.

Я. Снядецкий (1756–1830) – ученый, философ-просветитель, стоявший долгое время во главе Виленского университета – культурного центра белорусского, польского и литовского народов. Е. Снядецкий (1768–1838) – химик, врач, философ-просветитель, медицинское образование и профессиональная деятельность которого во многом сказались на его взглядах. Как и большинство просветителей, в своих взглядах они исходили из социальной обусловленности формирования личности, а воспитание рассматривали как целостный многокомпонентный процесс, в котором физическое нельзя отделять от нравственного.

Е. Снядецкий считал, что образование как педагогический процесс следует биологическим законам развития, иными словами, оно всегда относится к определенной стадии онтогенеза, а цель воспитания – это всесторонне развитый человек. Все аспекты обучения и воспитания должны проходить параллельно, сохраняя пропорции, соответствующие законам развития человека. Уважая индивидуальность ребенка, философ-просветитель предлагал индивидуальный подход к каждому ученику в учебном процессе, оставлять ему как можно больше простора для инициативы, не применять телесных наказаний, т. к. обучение должно проходить в атмосфере свободы и доброты.

Я. Снядецкий, как и Е. Снядецкий, высказывался о необходимости учета в процессе воспитания индивидуальных склонностей и стремлений ребенка, а также необходимости формирования нравственных качеств не только путем обучения, выработкой у них привычки к хорошим делам, но и «...глубоко впечатляющими образами, вызывающими отвращение ко всему тому, что противоречит справедливости, истине, общественному порядку и достоинству человека» [1, с. 164]. Также он отмечает важность воспитания в ребенке чувства собственного достоинства, которое можно сформулировать таким образом – «не делай того, что может вызвать презрение других людей».

Условием развития умственных способностей ребенка и основным благом человека является здоровье. Здоровье тела определяет успешное нравственное и психическое воспитание, а достижение идеала в этих областях (телесных, психических и моральных) гарантирует счастье человека. Братья Снядецкие признавали физическое воспитание основой процесса воспитания, потому что здоровье является основой для достижения человеком других жизненных ценностей.

Просветители считали, что физическое воспитание является фундаментальным, абсолютно универсальным и не допускает никаких исключений. Основным элементом физического воспитания выступает двигательная активность, нахождение на свежем воздухе и гигиена тела: «Дети должны постоянно двигаться, с ними часто нужно гулять, разрешать им бегать» [1, с. 165]. Физические упражнения должны идти рука об руку с социальным, умственным и духовным развитием.

Е. Снядецкий предлагал принцип обучения через игру. По его мнению, объединение свободного времени с игрой должно было дать наилучший результат в физическом становлении личности. Физические упражнения должны подготовить детей к интеллектуальному и

нравственному развитию. Свободное время ребенка желательно тратить на подвижные игры и физические упражнения, такие как бег, прыжки, упражнения с равновесия, преодоление препятствий, а также труд в огороде. Труд, по мнению Я. Снядецкого, является фундаментом личностного развития и становления человека. Просветитель указывает на то, что в современном ему обществе господствуют два главных порока – праздность и отвращение к труду, которые деморализуют людей, поэтому «...основой хорошего воспитания должно стать трудолюбие» [1, с. 164].

Е. Снядецкий был убежден, что гуманистическая сущность образования заключается в принципе единства умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания. В своей концепции воспитания он исходил из древнегреческого понятия «калокагатии», суть которого заключается в идеальном единении физической красоты и духовного совершенства. Одновременно Е. Снядецкий хорошо понимал единство этих трех составных частей процесса воспитания, главной целью которого является всестороннее развитие личности.

Таким образом, Енджей и Ян Снядецкие сместили акцент в образовании ребенка с интеллектуального на физическое воспитание. При этом они постулировали тесную взаимосвязь между физическим, умственным и нравственным развитием детей. Другим важным принципом в их образовательной программе была индивидуализация образовательных воздействий. Все аспекты образования должны проходить параллельно и с пропорциональным распределением акцентов в соответствии с законами индивидуального развития ребенка.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / Сост. Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев. М.: Педагогика, 1986. 468 с.
2. *Дорошевич Э. К.* Философия эпохи Просвещения в Белоруссии. Мн.: Наука и техника, 1971. 245 с.
3. *Maszczyk T.* Jędrzej Śniadecki jako prekursor wychowania fizycznego specjalnego, [w:] *Frołowicz T.* (pod red.), *Jędrzej Śniadecki o fizycznym wychowaniu dzieci – 200 lat później.* Gdańsk, 2005.
4. *Zuchora K.* Co nam dał Jędrzej Śniadecki? *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne.* Nr 10. 2005. S. 9–11.
5. *Пасічник В.* Погляди Анджея Снядецького на розвиток фізичного виховання дітей та молоді в Польщі / *В. Пасічник // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві.* 2019. № 2(46). С. 16–20.

И. Н. Лисовская

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

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

На современном этапе, когда компьютерные технологии и мобильные средства связи занимают едва ли не лидирующие позиции в сфере досуга людей, независимо от их возраста, учителя и родители все чаще задумываются об эстетическом воспитании детей. Речь идет о поиске эффективных методов и форм заинтересованного приобщения подрастающего поколения к миру прекрасного и возвышенного.

Для гармоничного развития ребенка важно приобщать его к лучшим образцам музыкального искусства. К сожалению, после реформы в Беларуси художественно-эстетического образования (2008 год) в общеобразовательных школах значительно сократилось количество часов по предмету «Музыка». Остальные занятия музыкальной направленности были переведены в систему факультативного обучения. Это не лучшим образом сказалось на массовом приобщении детей к музыкальному искусству, их заинтересованности исполнительской практикой (например, хоровым пением), а вместе с этим и на отношении родителей к музицированию, как к эффективной форме развития духовного потенциала у своего ребенка.

В то же время существенное количество исследований подтверждает, что музыка благотворно влияет на развитие интеллектуальных способностей детей. Не смотря на то, что сегодня идея всеобщего музыкального воспитания осталась в прошлом, важно, чтобы как педагоги, так и родители находили формы и способы, позволяющие как можно у большего количества детей пробудить интерес к музыкальному искусству и повысить мотивацию к занятиям музыкой. При этом нужно понимать, что в данном вопросе нет единой схемы: каждое новое поколение учеников имеет свои типичные черты, а это в свою очередь требует от учителей при выборе соответствующих форм обучения проявления профессиональной интуиции.

В системе музыкального образования существует множество методов активизации творческого мышления учащихся. Стимулированию их чувственного интонационного переживания, осмысления музыкального образа поможет ряд приемов организации восприятия. На всех этапах обучения, особенно с детьми младшего возраста, полезно использовать двигательнo-пластические способы самовыражения. Более глубокому погружению в художественный образ и усилению эмоционального переживания музыкального произведения помогает видеoinформация. В целом, использование мультимедийных технологий, сочетающих графический, аудио-, видеoinформационный ряд, существенно оптимизирует образовательный процесс, превращает его в увлекательное занятие. Особую значимость в мотивированном обучении ребенка музыке приобретает приобщение его к коллективному музицированию (хоровому, оркестровому, ансамблевому) с обязательными концертными выступлениями.

Одна из самых распространенных и общедоступных форм музыкально-эстетического воспитания, духовно-нравственного и эмоционального развития подрастающего поколения – хоровое пение. Через хоровое искусство дети постигают культурные ценности. При этом разучивание и исполнение музыкальных сочинений всесторонне воздействует на психику ребенка. У него развивается внимание и память, усиливается способность к наблюдениям и обобщениям, воспитывается ощущение формы и гармонии. Наряду с развитием певческого голоса, музыкально-поэтического слуха и памяти, участие в хоровом коллективе плодотворно сказывается на выработке у детей общеучебных знаний, умений и навыков. У ребят существенно улучшаются интеллектуальные способности, образное и ассоциативное мышление, активизируется воображение и эмоциональная реакция. Объединяя единомышленников, хоровой коллектив воспитывает в детях чувство сотрудничества и товарищества, взаимопомощи и поддержки, без которых немислимо коллективное исполнение музыки. С этой точки зрения хор способствует социализации растущей личности.

Особое значение в детском хоровом коллективе имеет репертуар, так как именно на нем формируется фундамент музыкальной культуры детей, развивается эстетический вкус, формируются художественные взгляды и представления. В этой связи руководителям детских хоровых коллективов хотелось бы порекомендовать брать в работу хоровые произведения во всем их жанровом многообразии. Однако не стоит увлекаться легкой эстрадной музыкой, так как в современных условиях и без того ее лидирующие позиции приводят к нивелированию массового музыкального сознания, упрощенно-схематизированному вкусу.

Для реализации цели духовно-нравственного воспитания детей в сфере досуга полезно обращаться к таким формам как инсценировки традиционных народных праздников и обрядов (коляды, масленица, «Гуканне вясны» и т.д.), организация музыкальных конкурсов, посиделок, просмотров детских музыкальных кино-, теле-, радиопередач с последующим обсуждением. Обогатить музыкальный опыт и приобрести навыки эстетической оценки музыкальных произведений позволяют беседы и диалоги. Оживить занятия по музыке помогут также театрализация музыкальных произведений, игра, турнир, занятие-сказка. Полезно импровизировать, организовывать музыкальные праздники, творческие встречи с композиторами и исполнителями, уделять время слушанию музыкальных произведений, посещать с детьми театры, выставки, музеи, концертные залы и т.д. Заинтересовать детей могут и такие формы как «В гостях у музыкальной сказки», «Угадай мелодию», «Музыкальный калейдоскоп», «Диско-клуб-Лимпопо».

В Минске показательна в этом плане просветительская и образовательная деятельность арт-пространства «Мир классической музыки». Приятно удивляет и восхищает разнообразие творческих направлений и форм работы с детской аудиторией по эстетическому, культурному и духовному ее воспитанию, приобщению к академическим формам музыкального искусства. Организаторы названного арт-пространства удачно сочетают учебно-образовательные программы по истории и теории музыки с увлекательными музыкально-познавательными и развлекательными занятиями.

В качестве примера приведем образовательный курс «Классика для малышей». Программа состоит из таких рубрик, как классическая музыка для детей, музыкальная грамота, композиторы и инструменты, стихи, мультики, раскраски, игры. На занятиях дети знакомятся с музыкальными произведениями И. Баха, А. Вивальди, В. Моцарта, М. Мусоргского, Н. Римского-Корсакова, П. Чайковского и др., обсуждают эмоции и настроения, рисуют и играют под музыку, слушают забавные стишки о музыке, играют на настоящих музыкальных инструментах.

Интересная форма для детей в возрасте от 3 до 9 лет – интерактивные сказки. Это ряд увлекательных занятий с элементами арт-терапии, на которых через сказочные истории подают информацию о музыке и музыкальных инструментах. Так, например, посредством таких звуковых сказок, как «Гусли – золотые струны» происходит знакомство с богатой палитрой народных музыкальных инструментов (духовых, струнных, ударных и шумовых) и их выразительными возможностями; «Дедушка Контрабас» – со струнно-смычковыми инструментами (контрабас, виолончель, скрипка, альт); «Королева Арфа» – с арфой и струнными инструментами. Музыкальные подвижные игры и совместная импровизация позволяют проиграть разные эмоциональные образы и усвоить базовые элементы музыкального языка (мелодию, гармонию, ритм, лад, темп, тембр, динамику).

Важно отметить, что на занятиях демонстрируют настоящие инструменты (в том числе и арфу) и их реальное звучание. Дело в том, что в арт-пространстве «Мир классической музыки» открыт интерактивный музей музыки. В нем свыше 60 настоящих музыкальных инструментов, которые можно не только посмотреть и потрогать, но и поиграть на них, а также более 200 иных экспонатов, сделанных в миниатюре.

Таким образом, наличие большого количества настоящих инструментов позволяет проводить музыкально-терапевтические занятия – шумовые импровизации. Не оставляет равнодушными программа «Музыка природы», на которой посредством музыкально-ритмических игр дети знакомятся с такими необычными инструментами как шум дождя, шум ручья, шум океана, африканская погремущка, тиньгши, колокольчики кошки, поющие чаши, калимба и др.

Для детей более старшего возраста (от 10 лет) разработана программа «Как это устроено», которая также проходит в интерактивном формате – с демонстрацией музыкальных инструментов и живым исполнением на них. Дети на подобных занятиях не пассивные слушатели, а активные участники учебно-познавательного процесса. В рамках названной программы запланированы несколько разнообразных занятий. Это «Физика звука», на котором рассматривают следующие вопросы: как формируется звук и что это такое; как возникают обертоны и почему звукоряд выстраивается так, а не по-другому; взгляд науки на возникновение музыки и отдельных звуков, что такое громкость, высота и тембр; акустические свойства музыкальных инструментов и пр. Не оставляет равнодушными детей занятие «Музыкальный экспериментарий», на котором проводят эксперименты, демонстрирующие принципы формирования звука и музыки. Монохорд Пифагора, водные флейты, поющие бутылки и стаканы, танец соли и принцип передача звука на расстоянии – далеко не полный перечень всего того, что познают дети на этом занятии. В ходе программы они пробуют изобрести и сконструировать собственные музыкальные инструменты, а также сыграть в импровизированном мини-оркестре.

Еще одно интересное занятие из программы «Как это устроено» – «Его величество орган». На нем дети знакомятся с историей появления данного инструмента и особенностями его устройства. На занятии раскрывают секреты величественного звучания этого необыкновенного инструмента, показывают особенности игры одновременно двумя руками на разных мануалах и ногами на pedalной клавиатуре. И, разумеется, у детей есть возможность самим попробовать сыграть на этом инструменте.

История появления некоторых инструментов, особенности их устройства и игры – основа еще и таких занятий как «Божественная арфа», «От клавесина до рояля», «Удивительные превращения флейты» и пр.

Следует отметить, что в арт-пространстве «Мир классической музыки» креативно подходят к празднованию традиционных и заимствованных из других культур праздников, оставаясь верными своим принципам соблюдать образовательный характер и прививать хороший музыкальный вкус. Так программа «Добрый Хэллоуин для детей» (31 октября 2020 г.) позволила детям окунуться в атмосферу древнего кельтского праздника с помощью музыкальной аудио-сказки о Маленьком Привидении с необычным звуковым сопровождением на музыкальных инструментах. Основательная работа ведется по подготовке интерактивной новогодней музыкальной сказки «Щелкунчик в мире музыки». Причем внимание уделяется не только содержанию музыкальных программ, но и развивающему дидактическому материалу. Один из примеров – новогодние адвент-коробочки с увлекательными заданиями на музыкальную тематику.

Кроме того, музыкальные задания и игры для детей от 2 до 6 лет, интересные музыкальные истории и загадки, творческие задания содержит детский музыкальный журнал «Веселые нотки». Это издание арт-пространства «Мир классической музыки» – еще один способ увлечь и заинтересовать как можно большее количество детей музыкальным искусством. С этой же целью создан виртуальный детский музыкальный клуб.

Подводя итог всему вышесказанному, еще раз подчеркнем, что в развитии ребенка как личности важно его музыкально-эстетическое воспитание. Творческий подход педагогов и родителей к музыкальному обучению, необычные креативные формы и решения уроков, яркие познавательные дидактические материалы и пособия, качественный мультимедийный материал, хорошо продуманный плей-лист, состоящий из шедевров мировой классики, соблюдение преемственности с другими видами искусства, личный пример заинтересованного отношения к музыке, да и в целом к искусству – залог эффективных и увлекательных занятий.

Л. А. Литвинова

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

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время значительно выросла актуальность вопроса качества образования, поэтому, несомненно, особую важность имеет исследование и совершенствование способов и организационно-педагогических условий формирования различных навыков учащихся в курсе изучения иностранного языка. Установление таких способов и условий, а также их реализация на практике связаны с осмыслением определенных продуктивных подходов и результативных идей, которые были накоплены на протяжении длительного времени в отечественной и зарубежной теории и практике преподавания. Повсеместно стал осуществляться поиск новых подходов к повышению уровня эффективности управления различными образовательными системами и процессами.

Одним из условий формирования продуктивных навыков в курсе изучения иностранного языка является распространенное направление современного образования, в частности, самостоятельная внеурочная работа. Такая методика имеет множество преимуществ и положительных факторов. Благодаря ей учащийся может раскрыть свой творческий потенциал, проявить фантазию, самостоятельность и способности к исследованию, полагаясь на свои силы, находить ответы и решения проблем.

Следует отметить, что самостоятельная работа – это такой вид работы, который осуществляется без непосредственного участия учителя, но по его указанию, в специально предусмотренное для этого время [1, с. 33]. Учащиеся сознательно стремятся достичь своих целей, используя свои усилия и выражая в тот или иной результат в форме психического или физического (или обоих) действий.

Самостоятельная работа, с нашей точки зрения, определяется более детально и досконально И. А. Зимней. Согласно определению, предоставленному ею, под самостоятельной работой подразумевается целенаправленная, внутренне мотивированная структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельности [2, с. 116]. Также исследователь отмечает, что реализация самостоятельной работы учащихся обуславливается рядом факторов, среди которых:

- уровень сознания;
- рефлексивность;
- самодисциплина;
- личная ответственность учащихся.

Отсюда следует, что самостоятельная работа выступает как средство удовлетворенности учащихся, являясь процессом саморазвития, самосовершенствования и самопознания.

И, действительно, толкование И. А. Зимней является весьма удачным, так как в нем приняты во внимание психологические факторы, определяющие специфику и особенности организации самостоятельной работы. К таким факторам относятся самоактивация, самоорганизация, саморегуляция, самоконтроль.

Следует отметить, что в определении И. А. Зимней особое внимание уделено тому, что самостоятельная работа, осуществляемая учащимися в классе, и являет собой закономерное следствие правильной и методически выверенной подготовки к учебно-познавательной деятельности в целом.

Самостоятельная работа учащегося является результатом хорошо организованной учебной деятельности в классе. Это, в свою очередь, является эффективной мотивацией для расширения, углубления, а также продолжения образовательного процесса во внеурочное время. Для преподавателя это значит, что необходимо не только ясное понимание планирования образовательной деятельности, но также и сознательное его формирование у учащихся как проекции развития субъекта в процессе подготовки новых решений и заданий. В целом можно

сказать, что самостоятельная работа взаимосвязана с одновременно существующей занятостью учащегося по какой-либо выбранной им готовой программе.

Нельзя не учесть тот факт, что если человек живет в состоянии самого высокого интеллектуального усилия, то это, несомненно, формирует личность высокой культуры. Самостоятельная работа способствует формированию высокой культуры умственного труда. Она, в свою очередь, включает в себя не просто технику чтения и восприятия информации вместе с ведением записей, но прежде всего умственную деятельность, мыслительный процесс, потребность в самостоятельной занятости, желании понять суть дела, изучить глубину проблемы, разобраться в ней и найти ответ или решение. В ходе такой работы в полной мере раскрываются индивидуальные способности и таланты учащихся, их эрудиция, склонности и интересы. Все вместе они способствуют развитию способности анализировать различные факты и явления, осуществлять независимое мышление, что приводит к творческому развитию и формулированию своего собственного мнения, собственных взглядов, идей, позиций, мировоззрения. Из всего этого следует, что в самую первую очередь самостоятельная работа – это высший род деятельности учащихся в своей учебной работе, и она представляет собой неотъемлемый компонент целостного педагогического процесса, так как он характеризуется образовательной, воспитательной и развивающей функциями.

Самостоятельная работа классифицируется по следующим признакам:

- дидактическим целям;
- форме организации деятельности учащихся;
- способам и средствам их деятельности;
- форме заданий;
- форме ответа;
- характеру деятельности;
- месту выполнения;
- месту в процессе обучения;
- роли в формировании научных понятий;
- трудоемкости;
- методам самостоятельной работы [3, с. 44].

Виды самостоятельных работ, соответствующие различным признакам классификации, тесно связаны между собой. Ведущим в классификации может выступать тот или иной признак, что определяется рассматриваемым контекстом.

Подводя итоги, необходимо сказать, что понятие самостоятельной работы учащихся является многокомпонентным и сложным явлением. Эффективность и успешность такой работы во многом определяется мастерством и профессионализмом преподавателя и готовностью учащегося к осуществлению такого рода деятельности, его решимостью и стремлением достичь желаемый результат. Несомненно, самостоятельная работа необходима для формирования высококультурной и высокоинтеллектуальной личности. Самостоятельная работа, помимо реализации непосредственно программных задач по изучению языка, во внеурочное время помогает формированию у учащихся учебно-трудовых навыков. Именно поэтому эффективное управление такой работой занимает значимое место в современной методике преподавания иностранных языков.

Список литературы

1. *Пидкасистый П. И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика, 1980. 112 с.
2. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
3. *Невдах С. И.* Подготовка педагогов в системе дополнительного образования взрослых в условиях современных интеграционных процессов: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08. М.: МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. 356 с.

Л. Н. Максимова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

«ВЕЛИКОЕ НАСЛЕДИЕ» ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ГГУ В ГОД 75-ЛЕТИЯ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Колледж Гжельского государственного университета весной 2020 г. успешно принял участие в IX Межвузовском студенческом форуме «Молодежь в Галерее Ильи Глазунова», посвященном 75-летию Победы и 90-летию со дня рождения художника, став лауреатом научного и творческого конкурса. Многие студенты колледжа ГГУ были награждены Дипломами I, II и III степеней в различных номинациях. Общая тема форума 2020 года «Великое наследие» была призвана в Год памяти и славы в РФ привлечь молодое поколение к поиску актуальных ответов на вызовы современности, к культуре исторической памяти и преемственности поколений, сохранения культурных ценностей и традиций, предопределяющих настоящее и будущее России.

I этап этого конкурса («Великое наследие») проходил 1 апреля – 20 мая 2020 г. Основные темы конкурса: 1) 75 лет Победы в Великой Отечественной войне; 2) 90-летие со дня рождения Ильи Глазунова и актуальные вопросы современности; 3) жизнь до и после пандемии.

Заведующая художественным отделением колледжа ГГУ Тонконцова Юлия Владимировна и преподаватель художественного отделения кандидат исторических наук, доцент Максимова Людмила Николаевна накануне дня Великой Победы провели внутренний конкурс рефератов, эссе и презентаций среди студентов художественного, технологического, строительного, НХТ, информационного отделений, специальностей гостиничного дела и лучшие работы отправили на всероссийский конкурс. Во внутреннем конкурсе колледжа ГГУ приняли участие более 400 человек.

По решению конкурсного жюри прошли во 2 тур всероссийского конкурса многие студенты Гжельского государственного университета.

Доцент Максимова Л. Н., являлась членом жюри не только внутреннего конкурса ГГУ, но и была членом жюри Всероссийского конкурса «Великое наследие». Благодаря этому имеется возможность проанализировать работы не только студентов колледжа ГГУ, но и других учебных заведений России на актуальные вышеуказанные темы. На 30 апреля 2020 г. в жюри всероссийского конкурса на рассмотрение поступило более 100 конкурсных работ, прошедших внутренний конкурс в 11 государственных учебных заведениях высшего и среднего специального образования Москвы, Московской области, Сыктывкара, Челябинска: Гжельский государственный институт, РАНХиГС при Президенте РФ, Российская таможенная академия, Московского городского педагогического университета, Российского государственного социального университета, Государственного гуманитарно-технологического университета (г. Орехово-Зуево), Московский губернский колледж искусств, Коми республиканская академия государственной службы и управления, Челябинский государственный институт культуры. Заявки подали РУДН, МГУ, Тамбовский государственный университет.

По сведениям, полученным от вузов, во внутреннем конкурсе работ суммарно приняла участие 841 работа, из них более 20 работ представляют собой коллективные исследования и проекты.

По итогам внутренних конкурсов в вузах на финишном межвузовском этапе short-лист составил 139 работ из 10 вузов, с которыми работали члены жюри.

Соотношение представленных работ по темам конкурса:

«75-летие Победы» – 96 работ;

«90-летие Ильи Глазунова» – 20;

«Пандемия: жизнь До и После» – 23.

Как видно из цифр, наиболее острая конкурсная борьба развернулась между работами, посвященными 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Работы разных форм: проектные, научно-исследовательские, художественные, индивидуальные и коллективные, оформленные в виде презентаций, статей, докладов. Жюри отметило высокий уровень

представленных работ. Практически не было формальных. Большинство авторов следовало рекомендации отразить в исследованиях роль своей семьи в победе, обратиться к семейным архивам. Поэтому подавляющее число работ соответствовало заданию основной номинации «День Победы. Моя семья: это было недавно, это было давно». Работы правдивые, искренние по содержанию и достаточно ровного качества исполнения, поскольку авторы следовали требованиям внутренних конкурсов вузов и критериям межвузовского конкурса Галереи. В итоге члены жюри и оргкомитет сочли правильным выделить несколько подкастов этой номинации, дабы справедливо оценивать конкурсные работы внутри разных жанров. Что оговорено в Положении о конкурсе. Таким образом, были выделены отдельно победители коллективных проектов, в видах театрально-сценических искусств, изобразительных искусств и др.

Жюри работало в режиме самоизоляции. Члены жюри давали часто совершенно противоположные оценки. Учитывая невозможность провести очное заседание, при подведении итогов были учтены и особые оценки отдельных членов жюри.

Более того, цели конкурса предполагало неформальное проявление личности конкурсанта, свободу высказывания, поэтому жюри оставляло за собой право выделять работы по индивидуальным достоинствам проявленных знаний, эмоционально-чувственного отношения к событиям и ценностям, морально-этических оценок. Этим объясняется наличие 2-х и даже трех дипломантов в категории первых-третьих мест в тех или иных номинациях и подкастах.

Особую важность для организаторов конкурса и членов жюри представляли работы, посвященные 90-летию со дня рождения народного художника СССР Ильи Глазунова.

Не все вузы приняли участие в этой номинации. Это объяснимо, поскольку не все студенты еще побывали в галерее и Музее сословий России. Работы о жизни и творчестве великого художника современности представлены вузами, с которыми у галереи давние партнерские отношения, студенты ежегодно проходят практику в галерее; профессорско-преподавательский состав ежегодно участвует в организации студенческих форумов в галерее, участвует в жюри конкурсов. Так, студенты Челябинского института культуры в работах педагогического профиля сумели отразить способность творчества Ильи Сергеевича влиять на личностное развитие реципиента. В работах по теме пандемии студенты проанализировали деятельность Галереи как музейного учреждения в новых условиях. Следует отметить, что именно работы, посвященные творчеству Ильи Сергеевича, вызвали наиболее острое обсуждение, и этим была открыта новая номинация конкурса, которая, возможно, станет постоянной, поскольку точно отражает принцип самовыражения молодежи в рамках форума и его конкурса. В номинации «Самая спорная работа» как раз оказались две работы, посвященные юбилею Ильи Глазунова. По мнению некоторых членов жюри, эта номинация может оказаться одной из популярных и даже почетных, поскольку будет привлекать внимание неординарностью работ.

По мнению жюри наименее глубокими оказались работы по теме «Пандемия: мир до и после». В силу объективных причин. Участие в конкурсе принимали в основном младшие курсы. Это совсем юный возраст – до 20 лет. Даже эксперты признаются, что до сих пор не понимают как анализировать это явление – «большое видится на расстоянии». Соответственно у младших курсов еще нет достаточного кругозора, знаний, опыта, чтобы поднять такую тему. Правда, кто-то попытался раскрыть ее в жанре фэнтези, но слишком неуверенно, и поэтому невыразительно. Наиболее оправданно были рассмотрены проблемы эпидемии и самоизоляции в аспектах будущей профессиональной деятельности, например, студентами юридического и музейного направлений обучения (соответственно «Коми республиканская академия государственной службы и управления» и музейная кафедра Российского университета Дружбы народов (РУДН).

В традиционной для форума и конкурса номинации «Первые шаги в науке», члены жюри выделили работы, отличившиеся подлинными признаками научного исследования, – с глубокой аналитической частью, серьезной актуальной проблематикой, обширной базой научных источников, привлеченным фактическим материалом, статистикой и др. В этом году данными качествами привлекли внимание конкурсные работы обучающихся Челябинского института культуры. Поскольку образовательные программы московских вузов активно заняты проектной

деятельностью студентов, собственно научных исследований было представлено мало. В этой номинации ЧГИК заслуженно собрал основные Дипломы.

По решению конкурсного жюри призерами, дипломантами и победителями всероссийского конкурса стали следующие студенты колледжа Гжельского государственного университета (руководитель работ к.и.н., доцент Максимова Л. Н) Насырова А. (НХТ-О-19), Асланова Д. (Д-О-19), Суходолов М. (СЗ-О-19), Кустов А. (СЗ-О-19), Живодерова А. (Д-О-19), Гумирова Б. (НХТ-О-19), Полева А. (ГД-О-19), Бойко У. (Д-О-17), Пашкевич А. (Ж-О-17) Кузнецова Д. (Д-О-19), Кочанова Е. (С-О-19), Новикова А. (Д-О-19), Жиляева А. (Д-О-19), Скляр Д. (НХТ-О-19), Лебедева Н. (НХТ-О-19), Савельева А. (СЗ-О-19), Казаков М. (ИСП-О-19). Хочется отметить необыкновенную искренность и патриотизм работ студентов в номинации «День Победы. Моя семья: это было недавно, это было давно», вызывает уважение отношение молодых людей к памяти предков, павших за свободу своей родины, за победу над фашизмом: «Мой прадедушка умер в феврале 1999 года. Моя семья бережно хранит память о нем. Мне хотелось бы сказать, что я очень им горжусь. Он воевал за то, чтобы его родные всегда видели мирное небо над своей головой. Спасибо тебе прадедушка за мужество, отвагу и проявленный героизм. Никто не забыт, ничто не забыто» Казаков М. (ИСП-О-19), «Мой прапрадед Савелий Ефимович, 1910 г. р, был комиссаром партизанского отряда. Расстрелян фашистами летом 1944 года. Его жена Прасковья умерла от воспаления легких в 1944 году. Трое из четверых их детей живы. Я искренне желаю им крепкого здоровья и долгих лет жизни, ведь это те люди, то поколение, кто знает о войне не понаслышке, чтит память павших, умеет радоваться мирному небу над головой и знает всему этому цену.... Небольшую часть истории о жизни моих предков в годы Великой Отечественной Войны мне хочется закончить словами из этого произведения:

*«... Что в воинском одном остался званье,
 Был рядовым и будет им вперед,
 Что был живым, а стал он изваяньем,
 Как память о былом, что пережил народ...».*

Для прабабушки это было недавно, для кого-то это было давно... Но, очень хочется, чтобы люди помнили, не забывали свою историю, тех, кто подарил нам эту Победу ценой своей жизни, здоровья, мирное чистое небо, тех, кто трудился в тылу, тех, кто дал жизнь! В ходе войны люди показали, на что способен русский народ, какая сила и мощь в сплочении. Память об их подвиге в годы войны и в послевоенное время будет вечно жить в наших сердцах. Я сделаю все от меня зависящее, чтобы и следующие поколения в нашей семье помнили» (Насырова Алина НХТ-О-19). Цитировать можно бесконечно, понимая, что для такой молодежи – патриотизм есть высшая ценность.

Вузам – участникам научного этапа IX Межвузовского студенческого форума «Молодежь в Галерее Ильи Глазунова», посвященного 75-летию Победы и 90-летию со дня рождения художника, ГБУК г. Москвы «Галерея Ильи Глазунова» традиционно предлагает бесплатное посещение галереи и Музея сословий России с проведением экскурсий и мастер-классов.

В связи с эпидемиологической обстановкой, посещение Галереи переносится, но отдел экскурсионной и культурно-просветительской деятельности Галереи предложил не откладывать сотрудничество и продолжить его в форме онлайн.

Куратор студенческого форума в галерее кандидат искусствоведения Московская Наталья Владимировна и кандидат исторических наук доцент Максимова Л. Н. заранее продумав план и тематику занятий, 16 октября 2020 г. провели увлекательное занятие, историко-архитектурную онлайн лекцию-экскурсию «Московская панорама: через века за тысячу шагов» для студентов колледжа ГГУ 4 курса, групп Ж-О-17, С-О-17 и Д-О-17 в рамках учебной дисциплины «История русского искусства 20-21 века» и 20 октября провели совместную онлайн экскурсию «В залах Галереи Ильи Глазунова: цикл «Город» и портреты современников, «Иллюстрации русской классической литературы».

Сотрудничество с замечательным учреждением культуры продолжается, студенты художественных специальностей получают возможность прикоснуться к «великому наследию»

выдающегося художника современности Ильи Сергеевича Глазунова, несмотря на режим самоизоляции, и в этом состоит волшебная сила искусства.

В. В. Малащенко

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

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА КАК УСЛОВИЯ УЧЕНИЯ И ПРИОБРЕТЕНИЯ ЗНАНИЙ

Память лежит в основе способностей человека и представляет собой один из ведущих компонентов познавательной деятельности, который тесно взаимодействует со всеми другими психическими процессами. Нормальное функционирование личности, общества невозможно без постоянного улучшения этой функции.

Познавательная активность человека усиленно изучалась в когнитивной психологии. Дж. Миллер, Ю. Галантер, К. Прибрам определили память как деятельность, при совершении которой у испытуемых складывается план запоминания и план воспроизведения [1, с. 58].

Под памятью мы понимаем процесс, позволяющий накапливать, сохранять и впоследствии использовать личный жизненный опыт человека.

Способность к запоминанию постоянно, но медленно возрастает до 13 лет. С 13 до 15–16 лет наблюдается более быстрый рост памяти [2, с. 395].

В подростковом возрасте возникают новые мотивы учения, связанные с осознанием жизненной перспективы, своего места в будущем, определенных ценностей, профессиональных намерений.

У подростков активно развивается логическая память и быстро достигает такого уровня, что ребенок переходит к преимущественному использованию этого процесса. Улучшается запоминание словесного и образного материала, увеличивается быстрота запоминания, улучшается продуктивность памяти. В то же время на фоне доминирующей позиции логической памяти у подростка замедляется развитие механической памяти, что может приводить к возникновению ряда негативных явлений. В связи с появлением в школе многих новых учебных предметов значительно увеличивается количество информации, которую необходимо механически запомнить. Однако у многих подростков возникают проблемы с запоминанием.

Данная проблема актуальна, так как нарушения в деятельности памяти негативно отражаются на становлении и развитии личности. Без постоянного улучшения этой функции немалым прогресс человека.

Для выявления особенностей памяти у подростков проводилось экспериментальное исследование на базе ГУО СШ № 8 г. Мозырь и ГУО «Криничанская средняя школа Мозырского района». Всего в исследовании принимало участие 100 школьников в возрасте от 11 до 13 лет, из них 18 девочек и 32 мальчика ГУО СШ № 8 г. Мозырь, 18 девочек и 32 мальчика ГУО «Криничанская средняя школа Мозырского района».

В ходе исследования было использована методика «Изучение объема логической и механической памяти».

При проведении исследования у учащихся ГУО СШ № 8 г. Мозырь полученные результаты свидетельствуют о том, что у 35 школьников в возрасте от 11 до 13 лет преобладает логический механизм запоминания (данный показатель составил 68 %), что говорит о том, что большая часть учащихся запомнили свыше 6 слов с первого ряда (рисунок 1).

Это можно объяснить тем, что логическое запоминание основано на понимании внутренних логических связей между отдельными частями материала (навык понимания быстрого усваивания информации усовершенствуется в старших классах.). В возрасте 11–13 лет у подростка доминируют мыслительные, логически обоснованные процессы.

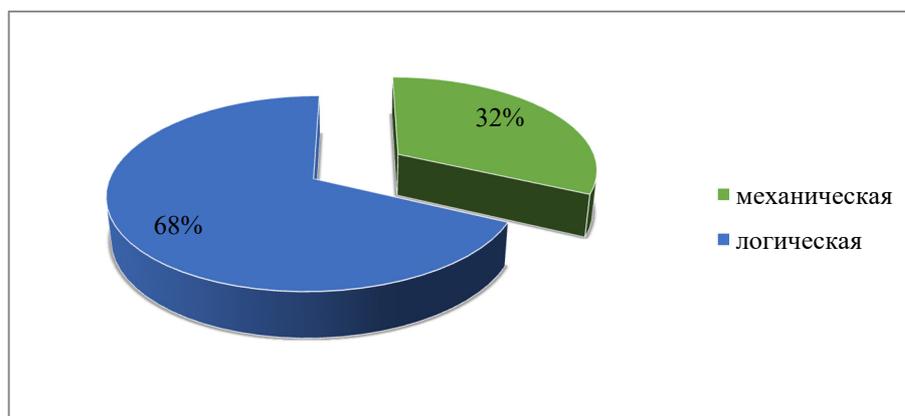


Рисунок 1 – Уровень объема логического и механического запоминания у учащихся 11–13 лет ГУО СШ № 8 г. Мозырь

Овладение учебным материалом требует от подростков более высокого уровня учебно-познавательной деятельности, чем в младших классах. Им предстоит усвоить научные понятия, системы знаков. Новые требования к усвоению знаний способствует постепенному развитию теоретического мышления, происходит интеллектуализация процессов восприятия, развивается способность выделять главное, существенное.

У 33 учащихся ГУО «Криничанская средняя школа Мозырского района» школьного возраста (11–13 лет) доминирует механическая память, то есть без логических связей (69 %), что говорит о том, что учащиеся запомнили свыше 6 слов со второго ряда. Усвоение материала подросткам не позволяет установка только на механическое запоминание, что характерно их возрасту (рисунок 2).

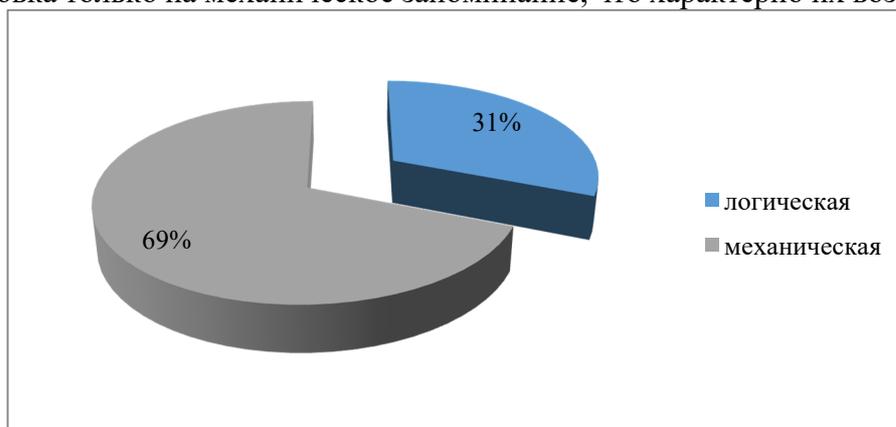


Рисунок 2 – Уровень объема логического и механического запоминания у учащихся 11–13 лет ГУО «Криничанская средняя школа Мозырского района»

Результаты анкетирования полностью подтверждают факт о том, что с возрастом у детей наблюдается прогрессивное развитие комбинированного и моторно-слухового вида памяти, требующие глубокого осмысления и переработки информации.

Это говорит о том, что у учеников ГУО «Криничанская средняя школа Мозырского района» развитая механическая память может иметь средний интеллектуальный уровень. Слова запоминаются точно в такой форме, в какой человек их видит или слышит. Если в заучиваемый текст закралась ошибка, то и при воспроизведении она останется.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что логическая и механическая память значительно различается у школьников возраста 11–13 лет.

Таким образом, на основании анализа проведенной диагностики по методике «Изучение объема логической и механической памяти» были получены следующие результаты: у учащихся ГУО «Средняя школа № 8 г. Мозырь» объем логической памяти (68 %) преобладает над механической (32 %) (подростки уже способны управлять своим произвольным запоминанием. Способность к запоминанию (заучиванию) постоянно, но медленно возрастает до 13 лет. В

подростковом возрасте память перестраивается, переходя от доминирования механического запоминания к смысловому, при этом перестраивается сама смысловая память – она приобретает опосредованный, логический характер, обязательно включается мышление. Заодно с формой изменяется и содержание запоминаемого – становится более доступным запоминание абстрактного материала. Память работает опосредованно, опираясь на усвоенные знаковые системы, прежде всего – речь), по сравнению с учащимися ГУО «Криничанская средняя школа Мозырского района» у которых доминирует механическая память, то есть без логических связей (69 %), что также характерно их возрасту. Что говорит о том, что механическое запоминание у учащихся ГУО «Криничанская средняя школа Мозырского района» основано на закреплении внешних связей между частями мнемического материала приемом многократного повторения. Запоминанию подлежит точная последовательность элементов и частей материала без установления логической связи между ними.

Список литературы

1. *Зинченко Т. П.* Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб.: Питер, 2002. 320 с.
2. *Маклаков А. Г.* Общая психология. СПб.: Питер, 2005. 592 с.

Т. В. Малая

Луганская государственная академия культуры и искусств им. М. Матусовского, Луганская Народная Республика, г. Луганск

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ КНИГИ

Ускорение темпов общественного прогресса, интеграция науки и производства внесли соответствующие коррективы в структуру профессиональной деятельности дизайнера книги, оставив позади существующее в издательском деле и полиграфии разделение труда. Так, произошло объединение в единое целое таких специальностей, как: художник-конструктор, художник-график и художник-полиграфист на проектной основе. Это обеспечивает связь не только между различными видами художественной деятельности книжного дизайнера, но и между различными дисциплинами: социологией, психологией, педагогикой, эргономикой, экономикой, материаловедением, культурологией, философией, историей искусств, типографикой и тому подобное. Ведь дизайнер книги не только оформляет, украшает, конструирует и внедряет в полиграфическое производство макет книги, но и производит всесторонний сбор информации о будущем издании. Его интересует содержание и характер текста и иллюстраций, социальные функции и практическое применение издания, лучшие образцы аналогичных изданий на книжном рынке, возрастная категория, психофизиологические особенности книги, уровень образования, профессиональная принадлежность, количественный состав читательской аудитории, возможности полиграфических материалов и производства этого типа книги, ее рентабельность, рынок сбыта и система распространения. Он также должен понимать профессиональный язык каждой из смежных специальностей.

Между тем анализ существующих в вузе программ по этой специальности показывает, что они мало соответствуют специфике интегративной междисциплинарной деятельности книжного дизайнера, поскольку в них слабо выражены межпредметные связи. В этих программах отмечено, что студенту следует сначала накопить знания и навыки гуманитарных, технических, специальных дисциплин, художественного ремесла, а уже потом приступать к решению комплексных проектных задач, поскольку проектная деятельность должна опираться на широкий фундамент теоретической и практической подготовки. Все правильно, кроме одного принципиального заблуждения. Оно заключается в том, что содержание всех изучаемых дисциплин в вузах не связано между собой единым «фокусом проектности» и строится по образцу подготовки специалистов в этих науках. Такое обучение «от этой науки», а не от будущей специальности имеет место на разных ступенях профессиональной подготовки будущих дизайнеров, в процессе чего тратится непозволительно много средств и времени. Важные по своей сути знания, но не связанные с конкретной проектной ситуацией, не находят своего практического применения и быстро забываются. В результате, на четвертом и пятом курсах обучения, где, казалось бы, студент должен прочно владеть фундаментальной подготовкой, иметь интегрирующее междисциплинарное мышление, творчески используя в своей деятельности знания по различным дисциплинам (макетирование, типографика, композиция, психология, педагогика и др.), мы часто сталкиваемся с другой картиной: недостатками знаний формообразования, технологии полиграфии, возрастной психологии, изобразительной грамоты, неумением просчитать и обосновать идею. Ряд задач курса пропедевтики продолжают дублировать друг друга.

Это означает, что все изучаемые дисциплины необходимо подчинять главной – художественному проектированию книги, на основе которой разработать модель междисциплинарной интеграции в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов книжного дизайна в вузах.

Анализ исследований по проблеме разработки модели междисциплинарной интеграции для подготовки будущих специалистов различных специальностей является предметом пристального внимания педагогической науки последнего десятилетия. В частности о разработке и реализации такой модели в вузах отмечалось в трудах таких ученых, как: С. Деминская (подготовка учителя

физкультуры), Н. Петренко (подготовка учителя иностранного языка), С. Колесник (подготовка учителя алгебры и геометрии), М. Сова (подготовка культуролога), А. Пономарева (подготовка музыковеда), С. Гончаренко, Н. Розенберг, В. Поламарчук и Н. Борисенко (политехническое образование).

Однако в научных исследованиях не уделяется внимание проблеме разработки и внедрения модели междисциплинарной интеграции на основе художественного проектирования в процессе подготовки будущих дизайнеров книги в вузе.

Таким образом, целью нашего исследования является разработка модели междисциплинарной интеграции на основе художественного проектирования книги для процесса подготовки будущих специалистов книжного дизайна в вузах.

Последовательное изучение дисциплин в вузах – от общепрофессиональных к специальными, с поэтапными усложнениями задач книжного дизайна – в конце каждого (курса) года обучения завершается разработкой курсовых проектов, которые превращаются в конце профессиональной подготовки в дипломные работы. В дидактическом отношении разработка курсовых проектов вместе с контролем знаний студентов образует заключительный этап дидактического цикла обучения. Основное содержание этой формы обучения – углубление междисциплинарной подготовки студентов в процессе самостоятельного творческого применения полученных ими знаний для практических задач, оценка уровня профессиональной компетентности специалиста.

Логика образовательного процесса здесь базируется на системной подготовке, то есть такой организации процесса обучения, которая позволяет выработать будущему дизайнеру книги алгоритмический характер междисциплинарного проектного мышления и действий, способность представить себе строение, каркас всей учебной деятельности в вузе во всех ее внутренних взаимосвязях.

С этой целью мы расчленили каждую тему курсового проектирования на логически завершенные части (блоки), затем она была представлена в наглядной графической форме – укрупненном алгоритме, который обеспечивал связь между этими отдельными частями (блоками). В каждом блоке укрупненного алгоритма записано его содержание. Информацию любого блока укрупненного алгоритма можно развернуть в информационно-графическую модель, а затем – в активную блок-схему алгоритма проблемных ситуаций, интегрирующие знания по различным дисциплинам. Каждый блок представлял собой очередную междисциплинарную задачу (проблему), которая плавно переходит в следующие задачи общей темы курсового проекта, которая соответствует определенному методическому, общепрофессиональному, профессиональному или специальному уровню подготовки будущих дизайнеров книги в вузе.

Тема курсового проекта первого курса «Составление целевого проектного задания для дизайна любого типа книг» разделена на 4 блока: 1) классификация дизайна книг различного назначения; 2) определение общественной заинтересованности в конкретном типе изданий; 3) селекция, интеграция и оценка информации проведенного исследования; 4) определение конкретных требований к будущему изданию.

Тема второго курсового проекта «Определение проектного задания и разработка проектного предложения по дизайну художественной литературы» разделена на следующие блоки: 1) оценка результатов предпроектного исследования по теме курсового проекта; 2) систематизация требований к проектному заданию; 3) разработка эскизных вариантов дизайна художественных изданий; 4) определение окончательного варианта макета художественных изданий. Темой третьего курсового проекта является: «Дизайн научно-популярных изданий с воспроизведением оригинала их макета». Она расчленена на 4 блока: 1) разработка проектного задания для научно-популярных изданий; 2) разработка вариантов эскизной стилизации дизайна научно-популярной литературы; 3) определение лучшего варианта макета; 4) создания оригинала макета научно-популярных изданий.

Тема курсового проекта четвертого курса «Дизайн учебных книг с оригинальными познавательными конструктивно-эстетическими качествами» состояла из следующих блоков: 1. требования проектного задания к конкретному учебному изданию; 2) нахождение нового

нестандартного решения вариантов макета; 3) определение лучшего варианта и создания оригинала макета учебного издания; 4) полиграфическое воспроизведение проекта.

Тема курсового проекта пятого курса «Выполнение реального социального заказа – дизайна книг по различным целевым назначениям» разделена на следующие 4 блока: 1) обоснование актуальности темы проекта и разработка проектного задания; 2) разработка индивидуального творческого решения вариантов макета и выбор лучшего варианта; 3) создание оригинал-макета книги и проведения исследовательского эксперимента; 4) анализ проведенного эксперимента и полиграфическое воспроизведение проекта.

Курсовое проектирование имеет «сквозной» характер с выходом на дипломный проект. Это означает, что тематика общепрофессиональных задач первого курсового проекта согласовывалась с тематикой заданий последующих курсовых проектов, интегрирующих профессиональные, а затем и специальные дисциплины до дипломного проекта, который отражал специфику работы компетентного специалиста книжного дизайна. К концу третьего года обучения курсовые проекты были направлены на самостоятельное овладение студентами технологии книжного дизайна, а на четвертом и пятом годах обучения они развивали индивидуальный творческий стиль мышления в процессе дизайна книг со сложными конструкциями. Отсюда следует, что курсовые проекты первого и второго курсов были основаны на интегрированном изучении дисциплин общепрофессионального уровня. Профессиональный уровень междисциплинарной подготовки завершался курсовым проектом на третьем курсе. Четвертый и пятый курсы обучения, основанные на интеграции дисциплин специального уровня, завершались курсовым и дипломным проектированием. Следует отметить, что уже на лекциях преподаватели дисциплин каждого уровня интеграции должны подробно раскрывать содержание каждой темы дисциплины в строгом соответствии с укрупненным алгоритмом. После раскрытия содержания тем согласно задачам любого блока, преподаватель при помощи студентов, пользуясь графическим языком блок-схем алгоритмов, «сворачивал» изложенный материал в информационно-графическую модель на доске. Такая форма подачи информации позволила студентам одним взглядом охватить все структурные единицы действия: цель, объект, этапы, общий план, в том числе связи параметров блоков интегрированных задач. Постоянное обращение к укрупненному алгоритму на лекциях по различным дисциплинам обеспечивало студентам непрерывную зрительную связь с теорией рассматриваемой отдельной проблемы и определяло ее место в общем комплексном задании и во всем процессе обучения.

Для более полного представления и понимания будущим дизайнером книги о месте, роли и взаимосвязи изучаемых дисциплин на общепрофессиональном, профессиональном и специальном уровнях интегрированной подготовки в вузе, мы разработали модель междисциплинарной интеграции. Она представляет собой взаимосвязь между уровнями интеграции дисциплин и самими предметами, которые соответствуют этим уровням.

Таким образом, можно сделать вывод. Разработанная модель междисциплинарной интеграции на основе художественного проектирования книги представляет собой взаимосвязь между уровнями интеграции дисциплин и самих предметов, соответствующих этим уровням. Темы курсовых проектов первого и второго курсов интегрировали задачи дисциплин общепрофессионального уровня. Профессиональный уровень междисциплинарной интеграции отвечал задачам курсового проекта третьего курса. Четвертый и пятый курсы обучения, основанные на интеграции задач по дисциплинам специального уровня, завершались курсовым и дипломным проектированием. Так, тематика общепрофессиональных задач первого курсового проекта согласовывалась с тематикой заданий последующих курсовых проектов, интегрирующих профессиональные, а затем и специальные дисциплины аж до дипломного проекта. Тема каждого курсового проекта была разделена на блоки (проблемы), а затем в графической форме представлялась в виде укрупненного алгоритма. Содержание темы каждого предмета раскрывалось в строгом соответствии с блоками (проблемами) укрупненного алгоритма каждого курсового проекта. К перспективным направлениям исследования определенной проблемы следует отнести анализ результатов внедрения разработанной нами модели междисциплинарной интеграции в процесс подготовки будущих специалистов дизайна книги в вузах.

Список литературы

1. *Бойчук А. В.* В плену иллюзий // Теорія і практика матеріально-художньої культури: перша електронна наукова конференція, м. Харків, ХДАДМ, 5 жовтня 2002 року: зб. матеріалів. Х.: ХДАДМ, 2002. № 1. С. 46–47.
2. *Копачова О., Лаврека А.* Міжпредметна інтеграція // Професійно-технічна освіта. 2003. № 4. С. 33–34.

Т. А. Межуева

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолатор

Научный руководитель: И. Р. Позднякова

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА

На современном этапе развития образования перед дошкольной образовательной организацией стоит множество задач по реализации на высоком уровне широкого спектра образовательных услуг. Государство, посредством федерального государственного образовательного стандарта регламентирует данную деятельность, формулируя основополагающие цели, принципы, задачи и целевые ориентиры.

Основные требования к содержанию образовательной программы дошкольного образования указывают на необходимость обеспечения полноценного развития личности.

Дошкольный возраст в возрастной психологии определяется как период с 3 до 7 лет. В это время темп развития ребенка уже не является таким интенсивным, как в раннем детстве. В дошкольном возрасте выделяют три периода: младший дошкольный возраст (3–4 года), средний дошкольный возраст (4 - 5 лет) и старший дошкольный возраст (5–7 лет). Дошкольный возраст имеет исключительно важное значение для развития психики и личности ребенка. Его называют возрастом игры, поскольку именно игра является ведущей деятельностью дошкольного возраста. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками.

Социально-коммуникативное развитие дошкольников направлено на: усвоение системы ценностей и норм, принятых в обществе; развитие навыков общения и взаимодействия с взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности и саморегуляции собственных действий; развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания; формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками; формирование уважительного отношения к окружающим людям [1]. Данные требования обуславливают необходимость формирования социально-коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста, которая рассматривается как ресурс для успешной социализации и является важнейшей частью подготовки к школьному обучению, от чего зависит успешность в общении и личностное развитие (социальная готовность).

Социально-коммуникативная компетентность подразделяется на две составляющие – социальная и коммуникативная компетентности. Социальная компетентность включает в себя умение соотносить свои интересы с чувствами и интересами других людей, усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, формирование основ безопасного поведения в быту и социуме. Детство представляет собой особый период, сущностью которого является процесс взросления ребенка, вхождения его в социальный мир взрослых. По мере освоения культурных, нравственных правил и закономерностей общественной жизни происходит развитие его социальной компетентности - способности оценивать собственные поступки, эффективно взаимодействовать с окружающими. Анализ практики работы дошкольных образовательных учреждений показывает, что воспитание мальчиков и девочек сегодня отстает от реальных потребностей практики воспитания дошкольников и современных требований общества. Предпринимаемые попытки воспитания мальчиков и девочек в дошкольных образовательных учреждениях недостаточно эффективны, т. к. накопленный ценный опыт полового воспитания игнорируется, упрощается или не учитывает реалии жизни, современный социальный контекст; дошкольникам не даются представления о вариативности полоролевого поведения, не формируются навыки овладения мужскими и женскими ролями, способами полоролевой саморегуляции и связанной с этим тревожности. Несформированность способности общения в детстве негативно влияет на дальнейшую социализацию взрослого человека. На современном этапе общества выявлена тенденция роста негативных и деструктивных явлений среди молодого населения (жестокость, повышенная агрессивность, отчужденность, которые имеют свои истоки в дошкольном детстве). Социальная компетентность имеет большое значение в поведении человека. Она позволяет не

допустить ошибок в жизнедеятельности, оптимизировать эмоциональное состояние, отношения с социумом. В самом общем виде социальная компетентность может быть представлена как понимание отношений «я» - «общество», умение выбрать правильные социальные ориентиры и организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами, или как социальные навыки, позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе. По сути своей социальная компетентность представляет собой адаптационное явление. Социальная компетентность ребенка – это определенный уровень его адаптации к социальным предписаниям, которые предъявляет ему общество. Современное общество в своем развитии претерпевает ряд экономических, социальных, психологических, этнических и других новообразований, каждое из которых создает определенные трудности в процессе социального вхождения ребенка в то общество, в котором ему предстоит жить и развиваться как личность и субъекту какой-либо деятельности. Приобщение ребенка к обществу, усвоение им традиций, норм, ценностей и требований данного социума – процесс необходимый. Сложность его в многообразии социальных функций, возложенных на личность с момента его рождения.

Коммуникативная компетентность подразумевает множество составляющих. Это и умение говорить, и способность ориентироваться в темах, и адаптация к ситуации. Таким образом, человек должен уметь не только общаться с окружающими, владеть речью, которую все понимают, понимать значение слов, которые произносит, но и правильно использовать свои умения и знания, согласно ситуации и кругу тех людей, в котором он находится.

Содержание ключевых компетентностей, соответствующих целевым ориентирам ФГОС ДО включает в себя социально-коммуникативную компетентность, как необходимую составляющую каждого этапа развития личности [2]. Сущность социально-коммуникативной компетентности наиболее полно раскрывается через рассмотрение содержания понятий: «социальная компетентность» и «коммуникативная компетентность».

Порой под коммуникативной компетентностью понимается еще и умение создавать определенные отношения с собеседником:

- умение высказать свою мысль;
- умение выслушать и понять;
- способность находить аргументы своей позиции;
- способность вести диалог, каким бы он ни был.

Коммуникативная компетентность развивается все время. Нет определенного периода, когда человека занимается ее развитием, а затем прекращает это делать. На протяжении всей своей жизни человек вступает в контакт с окружающими, в результате чего набирается опыта, знаний, навыков, перенимает чьи-то особенности и привычки. Несомненно, в начале своей жизни развитием коммуникации занимаются родители и учителя, а затем ребенок начинает читать, смотреть различные художественные передачи и фильмы, сталкиваться с другими детьми, отчего его речь становится более разносторонней и разнообразной.

В коммуникативной компетенции выделяют три большие составляющие.

Мотивационный компонент. Здесь понимается потребность любого человека контактировать с другими людьми, что осуществляется на всех доступных уровнях. Также человека мотивирует то, что он через контакты с другими людьми выражает самого себя.

Поведение. Это выбор определенной модели поведения во время коммуникации. В зависимости от темы общения, отношения к собеседнику и прочих мотивационных компонентов, человек начинает совершать те или иные действия.

Когнитивный компонент. Здесь понимаются знания не только из области языка (слова и их значения), но и о том, как выразить свое отношение, как люди общаются в той или иной ситуации, какие нормы и этикет следует соблюдать в определенном случае и т. д.

Для детей подготовительной к школе группы характерно содержательное общение с воспитателем по инициативе ребенка. Дети охотно общаются с педагогом, делясь своими переживаниями, новостями, задают вопросы познавательного характера, увлекают в свои игры и в процессе игры ведут с ним диалог - ролевой и по поводу игры. Дошкольники делятся с воспитателем своими впечатлениями о летнем отдыхе, о событиях дома, об увиденном, прочитанном, о своих

игрушках и т.п. У детей пользуются популярностью настольно-печатные игры «Подбери по ассоциации», «Назови животных» и др. Дети самостоятельно организуют игры, приглашают сверстников, объясняют правила, следят за выполнением действий. Они доброжелательно относятся к партнерам даже в тех случаях, когда кто-то из них ошибается. Возникают игры с мячом типа «Съедобное - не съедобное». Дети импровизируют, называя слова из разных тематических групп (овощи, фрукты, транспорт, одежда, рыбы, змеи и т.п.).

В игре могут участвовать одновременно несколько игроков, бросая друг другу несколько мячей. Игровые действия сопровождаются смехом, радостными вокализациями, речевыми высказываниями. Дети сопровождают речь и самостоятельную изобразительную деятельность. Как правило, за столом располагаются одновременно три-четыре ребенка. Каждый рисует свое и комментирует изображение, обращаясь к партнеру-сверстнику. В процессе рисования возникает непринужденная беседа [7, с.46]. Некоторые дети, перемещаясь, могут прогуливаться по группе парами, тройками, ведут диалоги, развивая сюжет в воображаемом плане. У детей пользуются успехом игры с персонажами кукольного театра по сюжетам знакомых сказок. Разыгрываются импровизированные диалоги. Мотив театрализованной деятельности может включаться в традиционные сюжетно-ролевые игры («Семья», «Детский сад»).

Часто дети разыгрывают бытовые темы («Дочки-матери», «Поликлиника», «Магазин» «Перекресток») и др.). Они легко воспроизводят профессиональную деятельность взрослых, копируют их поведение, характер взаимоотношений. Дети свободно ведут диалог друг с другом (ролевой и по поводу игры) [5, с. 106]. Поводом к общению могут стать новые книги, энциклопедии, журналы, которые приносят взрослые – родители, воспитатели, сами дети. Возникает коллективное обсуждение самых разнообразных тем. И это обсуждение происходит как полностью самостоятельная нерегламентированная деятельность. Не обращаясь к взрослому, дети сами устанавливают порядок рассматривания иллюстраций и ведения диалога.

Формируется культура дискуссии, умение выслушивать сверстника, говорить по существу, уважать право партнера на собственное мнение, на то, чтобы быть услышанным и понятым. Такая культура ведения содержательной беседы возникает не на пустом месте. Дети приобретают опыт совместного рассматривания иллюстраций в более раннем возрасте, когда содержание картинок задается целью отработки правильного звукопроизношения, усвоения лексических групп и другими дидактическими задачами, т.е. при самостоятельной работе с развивающими дидактическими материалами (по принципу автодидактизма). Соревновательная тематика также находит отражение в самостоятельной деятельности детей. Между детьми возникают разговоры по поводу игры-соревнования. Идет обсуждение вопроса, кто выиграл и почему. Возникает спор между сверстниками, в котором, по мысли Л.С. Выготского, происходит становление продуктивного мышления детей [9, с. 23].

Важное значение в возникновении и развитии у детей общения имеют влияния взрослого, опережающая инициатива которого поднимает деятельность ребенка на более высокий уровень: нормальное развитие общения дошкольника ускоряет ход его общего развития; оптимизация взрослым общения дошкольника обеспечивает устранение причин других трудностей психического развития; общим условием оптимизации общения с дошкольником является создание взрослым атмосферы доброжелательности, открытости, эмоциональной приподнятости, радости; взрослый должен контролировать ход развития общения дошкольника, устанавливая опережение или отставание развития его коммуникативных нужд и подбирая адекватную программу общения с ребенком.

Согласно новым требованиям государственного стандарта образования в Российской Федерации одним из ведущих приоритетов является коммуникативная направленность учебного процесса. А это является значимым, так как формирование личности способной к организации межличностного взаимодействия, решению коммуникативных задач обеспечивает успешную ее адаптацию в современном социокультурном пространстве.

Анализируя социально-коммуникативную компетентность современных дошкольников, можно выделить следующие типичные особенности:

- несмотря на изменения в мире, обществе и семье, дошкольники остаются детьми, они любят играть (содержание игр изменилось, наряду с сюжетно-ролевыми играми дети выбирают компьютерные игры, игры с современными головоломками, конструкторами);
- произошли существенные изменения в интеллектуальной сфере детей, они стали более информированы и любознательны, свободно ориентируются в современной технике, во взрослой жизни, чему способствует насыщенность среды в детском саду и дома;
- отмечаются изменения в нравственном, социально-личностном развитии детей, в их поведении, общении.

Список литературы

1. Комментарии к ФГОС дошкольного образования. Письмо Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России от 28.02.2014 № 08-10 // Вестник образования. 2014. № 7. С. 35–51.
2. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155 // Дошкольное воспитание. 2014. № 2. С. 4–17.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект-Пресс, 2010. 368 с.
4. Вычегжанина О. В., Никитина Е. Л. Формирование социально-коммуникативной компетентности у старших дошкольников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 29. С. 95–99. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770821.htm>
5. Галигузова В. Н., Мещерякова С. Ю. Актуальные проблемы в сфере образования детей раннего возраста // Психологическое образование и наука. 2010. № 3. С. 89–96.
6. Дубинина Л. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений. Изд. Книголюб, 2006. 176 с.
7. Ледовских Н. К. Изобразительная деятельность детей дошкольного возраста как коммуникативный повод для педагога // Детский сад: теория и практика. 2013. № 3. С. 106–112.
8. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. Изд.: Академия, 2009. 640 с.
9. Поздеева С. И. Открытое совместное действие педагога и ребенка как условие формирования коммуникативной компетентности детей // Детский сад. 2013. № 3. С. 76–83.

И. Е. Метлицкий

Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, Республика Беларусь, г. Горки

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Начиная с 2011 г. дополнительное образование взрослых становится одним из важных факторов, обеспечивающих возможность уже сложившемуся человеку самосовершенствоваться, посредством личного роста, самореализации, раскрытия и развития нереализованных способностей, поступательного развития творческого потенциала его личности, что, как правило, сопровождается карьерным ростом [5; 8; 9].

Несмотря на научную полемику в плоскости операционализации понятия «дополнительное образование взрослых» [1; 4; 6; 7; 11; 12], практически отсутствуют научные разработки в контексте его психолого-педагогического сопровождения с позиции личностно-деятельностного подхода [2], что указывает на актуальность проведенного нами исследования.

В качестве респондентов исследования выступили слушатели, курсов повышения квалификации и переподготовки кадров ГУО «Республиканский институт высшей школы» Министерства образования Республики Беларусь (n=120).

Интерпретация полученных результатов:

1. Из всего числа опрошенных 83 % подтверждают важность роли личности педагога на всех этапах образовательного процесса, исходя из таких ее интегральных характеристик, как «педагогическая позиция» и «профессиональная компетентность» [3]. По мнению слушателей, педагогическая позиция характеризуется системой эмоционально-ценностных отношений в педагогической деятельности и общении. Профессиональную компетентность слушатели представляют как динамическую модель постоянного профессионального совершенствования педагога, психологический компонент которой характеризуется компетентностью педагога в области самопознания; педагогический – предполагает знание логики выстраивания взаимоотношений со слушателями; методический – мастерство педагога в выборе траектории обучения (адекватных педагогической ситуации средств, форм, методов и образовательных технологий для решения образовательных задач); предметно-практический – знание своей предметной области. Иными словами, педагог должен: владеть научно-обоснованной организацией образовательного процесса, который отличается от традиционного (студенческого) в целях создания условий для творческого развития личности слушателей с учетом их индивидуально-психологических особенностей; использовать более широкий спектр форм и методов организации учебного процесса; прогнозировать промежуточные и конечные результаты обучающего воздействия с целью повышения уровня учебной мотивации слушателей.

2. По мнению 88 % респондентов, мотивация отношения слушателей к учебным занятиям во многом зависит от однородности состава группы (пол, возраст, образование, общий профессиональный опыт, стаж работы в данной должности). Исходя из категории слушателей, объективная и субъективная значимость восприятия предлагаемого им учебного материала может существенно отличаться. Так, слушатели, относящие себя к категории квалифицированных работников, и слушатели зрелого возраста зачастую демонстрируют низкую деловую мотивацию по отношению к занятиям, что влияет на эффективность восприятия материала их менее опытными коллегами. Сами они объясняют такую позицию тем, что в состоянии получить значимую для них информацию самостоятельно, либо за счет краткосрочных семинаров, проводимых на местах. Более того, их неприятно задевает положение «учеников», когда их опыт и профессиональная компетентность практически игнорируется, а профессионально-личностный статус отождествляется со статусом молодых и малоопытных коллег. Иная картина была получена при сравнении разновозрастных групп слушателей: обмен опытом и круглый стол заслужили достаточно высокую оценку у молодежи при крайне негативном отношении слушателей зрелого возраста.

3. Открытым остался вопрос о том, как эффективно обеспечить интерактивную сторону учебного процесса с позиции взаимодействия слушателей и преподавателя? Опрос респондентов показал: 93 % против механической трансляции преподавателем накопленных им знаний. Слушатели предложили свой алгоритм интеракции: совместное определение и постановка цели учебного занятия на основе учета запроса со стороны обучающихся; прогнозирование, проектирование и планирование развития учебного процесса; использование разнообразных современных дидактических средств и методических приемов в процессе взаимодействия; «обратная связь» на каждом этапе учебного занятия; контроль и корректирование работы по усвоению содержания материала и самоконтроль; анализ и самоанализ, оценка результатов взаимодействия.

Результат исследования: сопряжение всех представленных психолого-педагогических аспектов дополнительного образования взрослых функционирует по принципу системного единства и обусловлено грамотным научно-методическим обеспечением образовательного процесса.

Список литературы

1. *Белякова Т. С.* Психолого-педагогическое сопровождение деятельности педагога дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. М.: МГПУ, 2012. 298 с.
2. *Гладков А. В.* Личностно-деятельностный подход к профессиональному образованию // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 83–5. С. 77–79.
3. *Дружилов С. А.* Профессиональная компетентность и профессионализм педагога // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах (Вып. 8). Новокузнецк: СО РАО, ИПК, 2005. С. 26–44.
4. *Жигалова М. П.* Дополнительное образование взрослых как стратегический ресурс развития личности // Веснік адукацыі. 2013. № 5. С. 124–127.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании. // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2011 г., № 13,2/1795.
6. *Кравченко Ю. В.* Дополнительное образование взрослых: особенности и некоторые проблемы // Эпоха науки. 2019. № 20. С. 537–540.
7. *Невдах С. И.* Системообразующие компоненты профессиональной подготовки педагога в системе дополнительного образования // Преподаватель XXI века. 2010. № 1. С. 31–36.
8. Об отдельных вопросах дополнительного образования взрослых : Постановление Совета министров Респ. Беларусь № 954 от 15 июля 2011 г. // Консультант Плюс : Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] /ООО «Юр. Спектр», Национальный центр правовой информ. Респ. Беларусь. Минск, 2011 (дата обращения 27.10.2020).
9. *Пономарев В. Н., Кургаева Н. Е.* Единое научное знание, научно-технический прогресс и проблемы построения единой системы непрерывного образования // Интеграция образования и науки: сб. статей. М.: «Прометей» МПГУ, 2008. С. 31–58.
10. Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: Материалы IV Междунар. науч.-метод. конф. (Минск, 18 окт. 2018 г.). Минск: РИВШ, 2018.
11. *Серебрякова С. Б., Белякова Т. С.* Основные этапы психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования // Вестник ВГТУ. 2013. Т. 9(3-2). С. 68–75.
12. *Тимофеева Ю. С., Ситранова С. В.* Дополнительное образование взрослых в системе современного образования // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/10/72553> (дата обращения 19.10.2020).

Е. В. Мещерякова, А. Д. Кокшаров

Московское высшее общевойсковое командное училище, г. Москва

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ЗАДАЧАМ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВОСПОМИНАНИЯХ Н. А. КАЧАЛОВА

Тайный советник Николай Александрович Качалов – человек, выражаясь современным языком, очень успешный. В наше время много говорят о необходимости каждому человеку в течение жизни быть готовым к изменению рода занятий. Жизнь дворянина Качалова является примером плодотворной деятельности на самых разных поприщах. Достоянная служба морского офицера. После отставки – ведение помещичьего хозяйства в сложное предреформенное время и после 1861 года. Далее – земская служба по выборам. Пост архангельского губернатора. В течение 12 лет более чем успешное руководство таможенным ведомством. На всех направлениях проявлены три характерные черты: старание выполнить свои обязанности с пользой для общества и для конкретных подначальных людей; сознательное нежелание получать какие-либо средства сверх положенного по должности жалования; самостоятельность в поиске решений служебных задач, творческое отношение к порученному. В настоящее время культивируется мнение о том, что человек в XXI в. должен постоянно доучиваться в течение жизни по различным образовательным программам, сдавать экзамены, проходить тестирование. Тайный советник после окончания учебы в юности не учился больше ни в одном учебном заведении. Свои успехи Николай Александрович с благодарностью относит к образованию, полученному в Морском кадетском корпусе. Там были заложены основы знаний гуманитарных и естественных наук, освоены многочисленные дисциплины, необходимые морскому офицеру для несения службы. Обратим внимание на то, что этот крупный государственный деятель и его товарищи по корпусу не изучали компетенции, нужные для конкретных условий службы, а систематически усваивали основы наук. Способность применять теоретические знания к возникающим в жизни практическим задачам вырабатывалась во время плавания на учебных кораблях. Как безусловно положительное обстоятельство, Качалов отмечает снабжение каждого кадета полным набором учебников, высокое качество книг, особенно по математическим дисциплинам. Наличие полного комплекта учебной литературы способствовало выработке навыков самостоятельной работы.

Как положительное свойство корпуса в 30-е гг. XIX в. капитан-лейтенант Качалов отмечает отсутствие конкуренции среди кадетов (отсев был минимальным), что позволяло даже самым слабо подготовленным со временем компенсировать недостатки своего домашнего образования, достигнуть успехов и выйти в жизнь достойными и полезными Отечеству офицерами. Такого рода выводы могут показаться удивительными некоторым людям XXI в., которых убедили, что положительные результаты в человеческом обществе могут быть связаны только с конкуренцией. Вспоминая и осмысливая свою учебу, Николай Александрович говорит о чрезвычайной важности людей, знающих жизнь практически (а не только по книгам), постигших особенности детского возраста и имеющих сердце, для воспитания учащихся. Крайне важна, по мнению тайного советника, для дальнейшей морской службы (а может быть, шире – для любой службы) психологическая подготовка. Дело в том, что в 30-е гг. XIX в. в Морской кадетский корпус набирали преимущественно сыновей офицеров, в том числе адмиралов, императорского флота. От отцов, их друзей и сослуживцев дети с ранних лет узнавали, что служба чрезвычайно почетна, необходима Отечеству, часто тяжела и опасна, сопряжена со многими неудобствами и лишениями. Мундир великолепен, жалование офицеров традиционно для России очень скромное, тем не менее недостойно обкрадывать государство и недодавать денег матросам.

Будучи моряком, необходимо безукоризненно знать службу и обладать соответствующими навыками – от этого зависит жизнь корабля и уважение товарищей. Кроме того, совершенно необходимо быть терпеливым и уживчивым по отношению к соплавателям – нахождение на корабле в замкнутом обществе длилось месяцами и годами. Такого рода психологические установки, заложенные в детстве, весьма способствовали формированию достойных членов офицерской корпорации с качествами, необходимыми флоту и в конечном счете Родине. Подобное

воспитание с ранних лет помогало человеку всю жизнь спокойно и с достоинством преодолевать сложности жизни, не поддаваться зависти к чужим богаткам (а возможно, не иметь ее вовсе), не погружаться в то, что сейчас называют потребительством.

Нельзя не упомянуть о том, что Николай Александрович полагал причиной своей успешной службы наличие дружной семьи, детей, которые радуют родителей: «По совести, я не могу принять на себя заслугу за таковой результат и отношу единственно к необыкновенной милости к нам Господа» [1, с. 86]. Мы можем видеть интегративность (неразрывность) трех составляющих: вера в Бога, воспитание на правильных примерах, систематическое обучение основам наук.

Список литературы

1. *Качалов Н. А.* Записки тайного советника. М.: Новый хронограф, 2012.

О. Е. Морозова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

Научный руководитель: И. Н. Дубовицкий

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Игра является очень важным проявлением мира ребенка, своеобразного по сравнению со взрослым миром и непонятного с точки зрения взрослого мира. Игровые действия принадлежат определенной структуре поведения, которая существует рядом с другими структурами. Структурам поведения соответствуют структуры сознания ребенка, которые существуют независимо друг от друга и связаны лишь динамически [1, с. 64].

Значение игры как воспитательного способа, заключается в том, что, оказывая влияние на коллектив играющих дошкольников, педагог сквозь коллектив оказывает влияние на каждого из дошкольника. Организуя жизнь ребят в этой игре, педагог создает не только игровую деятельность, но и настоящую, закрепляя нужные привязанности в общепризнанных мерок поведения ребят в различных критериях и за пределами игры, этим образом, при верном руководстве ребятами игра делается школой воспитания [6, с. 23].

Игры дошкольников многообразны по собственному содержанию, степени самостоятельности ребят, формами организации, игровому материалу. В педагогике и психологии делались многократные поползновения выучить и обрисовать любую игру с учетом ее функций в развитии дошкольников, предоставить систематизацию игр. Это нужно для глубокого исследования природы игры, индивидуальностей ее вида, а еще для того, чтобы квалифицировать, каким образом возможно воздействовать на детские игры, усиливая их развивающее влияние, педагогически компетентно применяя в воспитательном процессе.

Память – важный элемент психологического развития личности. Она лежит в базе возможностей человека к приобретению знаний, формированию умений и способностей. Без памяти не может быть обычное развитие и функционирование личности. Память дошкольников складывается в интенсивной работе, и до этого всего в той, которая на предоставленном возрастном рубеже считается основой, определяет его интересы, отношение к реальности, особенности отношений с окружающими людьми. В дошкольном возрасте такой деятельностью считается игра.

У дошкольников запоминание и воспроизведение случается в натуральных критериях становления памяти. Продуктивность запоминания в этой игре у дошкольников гораздо больше, чем за ее пределами. Всевозможные процессы памяти развиваются с возрастом у дошкольников неодинаков, при этом одни из них имеют все шансы обогнать других.

Для производительности работы по развитию памяти с внедрением развивающих игр нужно соблюдать ряд конкретных принципов [4, с. 22].

Принцип понимания совершаемых поступков. Взаимодействия сопровождаются проговариванием.

Принцип развернутости освоения способностей. Темп и устройство освоения способностей у дошкольников неодинаков в силу их возраста.

Принцип обратной связи. По ходу проведения развивающих игр обязательно объяснение, помогающие, подсказывающие и оценивающие взаимодействия ребят.

В работе по развитию памяти с внедрением развивающих игр нужно держаться следующих правил:

- развивающие игры подбираются с учетом их постепенно растущей сложностью;
- предусматриваются личные качества дошкольников, темп его становления, способности, настроение;
- развивающие игры нужно проводить каждый день, систематически;
- соблюдение временного регламента, дабы не вызывать переутомления детей;
- работа дошкольников должна быть удачной, тогда подкрепляется его внимание к развивающим играм.

Для развития памяти дошкольников значимы дидактические игры. Они имеют все шансы применяться на персональных и групповых занятиях. Развитие памяти старших дошкольников выполняется с поддержкой упражнений и дидактических игр с дидактическим материалом или же без него. Наглядным материалом служат не только картинки, но и натуральные предметы, игрушки [7, с. 89].

Подходящим условием развития памяти считается многообразие дидактического материала.

Дидактический материал, по своему характеру, практически всегда абстрактен и не имеет постоянного содержания, в то время как дидактическая игрушка сюжетна, образна, передает образ человека (матрешка). Благодаря этому действия с игрушками приобретают для ребенка определенное игровое содержание. По мнению А. К. Бондаренко, дидактическую игру можно условно разделить на несколько стадий. Для каждой стадии характерны определенные проявления детской активности.

Обязательное правило к наглядному материалу – он обязан быть не чужд детям, оформлен эстетически, вызывать определенные образы, пробуждать разнообразные идеи.

Таким образом, особенная роль дидактической игры в развитии памяти старших дошкольников ориентируется на то, что дидактическая игра обязана построить сам процесс чувственным, действенным, позволить ребенку получить личный опыт.

Список литературы

1. *Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н.* Воспитание игрой. М.: Просвещение 1997. 107 с.
2. *Блонский П. П.* Избранные психологические произведения. М.: «Просвещение», 2004.
3. *Богданова Т. Г., Корнилова Т. В.* Диагностика познавательной сферы ребенка // (Методика Бурдона) Исследование особенностей распределения внимания методом корректурной пробы. М., 1994. С. 60.
4. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 2008. С. 135.
5. *Бондаренко С. М.* Учите детей сравнивать. М., 2001.
6. *Монтессори М.* Воспитание детей в игре // Под ред. Менджрицкая Д. В. М.: Просвещение, 2002. С. 101.
7. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997. С. 532.
8. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. М., 1996. С. 541.
9. *Дошкольная педагогика / Под ред. В. И. Ядэшко и Ф. А. Сохина.* М., 2006. С. 204.
10. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб., 1999. С. 100.

А. Э. Мясников, Ю. А. Варицкий

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

СОЗДАНИЕ ПРИКЛАДНОЙ ПРОГРАММЫ ОБРАБОТКИ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ДАННЫХ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА НА ПРИМЕРЕ ТЕСТА ИНТЕЛЛЕКТА ВЕКСЛЕРА WISC

Для психологии, как и для любой другой науки, процедуры измерения психологических переменных позволяют установить количественные отношения между психологическими характеристиками и тем самым сформулировать психологические законы. Кроме того, следует подчеркнуть, что многие практические применения психологии непосредственно основаны на измерениях. Поэтому не будет преувеличением сказать, что мера – главная сила, превращающая психологию из описательной науки, которая опирается на факты, в науку, способную получать новые факты и наделенную прогностической силой [1].

Для студентов, изучающих психологию, очевидно необходимость использования измерений в изучении когнитивных процессов, где уже сформулирован ряд общих законов, но не менее важны измерения в изучении и оценке эмоциональной, мотивационной и смысловой сфер личности. Вышесказанное вовсе не означает, что психологические исследования ограничиваются измерением. Процедура измерения – это только инструмент психолога, как, например, компьютер – это инструмент программиста. Цель программиста – написать компьютерную программу, а не вводить сам текст или формулы с клавиатуры. Точно так же цель психолога – решить конкретную психологическую проблему с помощью измерений [3]. Другими словами, измерение психологических переменных является необходимым, но не достаточным условием для решения исследовательской или практической задачи. Но так же, как вы не можете стать программистом, не научившись использовать компьютер профессионально, так же вы не можете стать профессиональным психологом, не научившись планировать и выполнять измерительные процедуры. Для этого необходимо, чтобы современный психолог не только обладал необходимым набором измерительных процедур, но и умел правильно выбирать и при необходимости изменять стандартную измерительную процедуру в зависимости от решаемой задачи [8].

Измерительная процедура метода – это алгоритм, состоящий из набора определенных операций. Последовательность и взаимосвязь этих операций определяются теоретической моделью психологического масштаба и характерной теорией, в рамках которой разрабатывался тот или иной метод. Поэтому наряду с оперативным описанием процедур методологического измерения при изложении каждого метода учитывается важнейшая теоретическая информация, связанная с ним, и необходимые статистические процедуры [7]. Учет последних не лишен значения, так как получение конечного результата – количественного или качественного измерения, как правило, сопровождается использованием специальных процедур обработки статистических данных, реализуемых с помощью компьютерных статистических программ. Умение соотносить результаты конкретных измерений с психологическим содержанием переменных и отношениями между ними также является важнейшей компетенцией психолога. В связи с этим важное место в описании образовательных задач отводится обсуждению результатов не только с математической, но и с психологической точки зрения [2].

Очень важная проблема заключается в том, что, хотя физические измерения достаточно хорошо известны и одобрены исследователями, психологические измерения гораздо менее популярны даже среди психологов, поэтому необходимо подробно проанализировать особенности и принципы субъективных измерений, связанных с субъективным масштабированием [5].

Данная статья представляет собой попытку представить студентам психологической направленности один из методов, позволяющих автоматизировать психологические измерения, лежащие в основе культуры получения эмпирических данных в научных исследованиях и в практической сфере.

Речь пойдет о компьютерной программе типа «процессор электронных таблиц» MS Excel, созданной для того, чтобы проводить вычисления с данными, представленными в виде двумерных

массивов, имитирующих бумажные таблицы. Они являются удобным инструментом для автоматизации вычислений [6].

Ряд математических задач в психологических методиках удобно решать численными методами в табличной форме. Использование математических формул в электронных таблицах позволяет представить взаимосвязь между различными параметрами некоторой реальной системы. Решение многих вычислительных задач, которые ранее могли быть решены только с помощью программирования, стало возможным благодаря математическому моделированию в электронной таблице. Это обстоятельство позволяет расширить границы применения математических методов и автоматизации расчетов в диагностическом направлении работы психолога [5].

Эта программа является обязательным компонентом пакета MS Office, который сегодня присутствует практически в любом современном компьютере. Поэтому его можно и нужно поставить на службу психологу для того, чтобы переложить элементарные расчеты на машину, тем самым освободив психолога от выполнения рутинных операций и позволив ему реализовать сэкономленное время для решения других задач.

В качестве примера выбран тест Векслера WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) – для тестирования детей и подростков (от 6 до 16 лет). Данная методика содержит внушительную математическую часть обработки данных с последующей интерпретацией уровня интеллекта испытуемого [4].

Прежде всего, необходимо определить конечную цель написания программы. Первый этап – тестирование испытуемого, в результате которого психолог получает необработанные баллы. Так как компьютер не способен самостоятельно протестировать ученика, то начинать надо именно с этого этапа. Другими словами, психолог проводит тестирование, вводит исходные баллы в созданную им таблицу, где полученные данные мгновенно обрабатываются с детальной интерпретацией, отображаемой на экране, включая необходимые показатели, графики, диаграммы и т. д.

Преимущества этого метода:

- значительная экономия времени и сил педагога-психолога;
- вероятность ошибок или неточностей в обработке практически исключена из-за отсутствия влияния человеческого фактора;
- не требует углубленных знаний математики и навыков программирования;
- практически неограниченные возможности программы, способной автоматизировать любую математическую задачу.

Недостатки:

- написание самой программы уходит много времени (в дальнейшем это компенсируется частотой проводимых диагностик);
- требует тщательной проверки на наличие ошибок (изначально неверно написанная программа может в корне исказить результаты и ввести в заблуждение психолога);
- требуются базовые навыки работы в MS Excel.

Психолог имеет полное право создавать программу так, как он считает нужным. Программа очень гибкая и позволяет реализовать любую его задумку.

Создание любой вспомогательной программы обработки данных можно условно разделить на три этапа:

- создание нормативных таблиц на рабочих листах для дальнейшего взаимодействия с создаваемыми условиями для программы;
- определение алгоритма действий для реализации и воплощения задуманного;
- вывод результатов и интерпретация данных для построения мгновенных отчетов и визуальной информации.

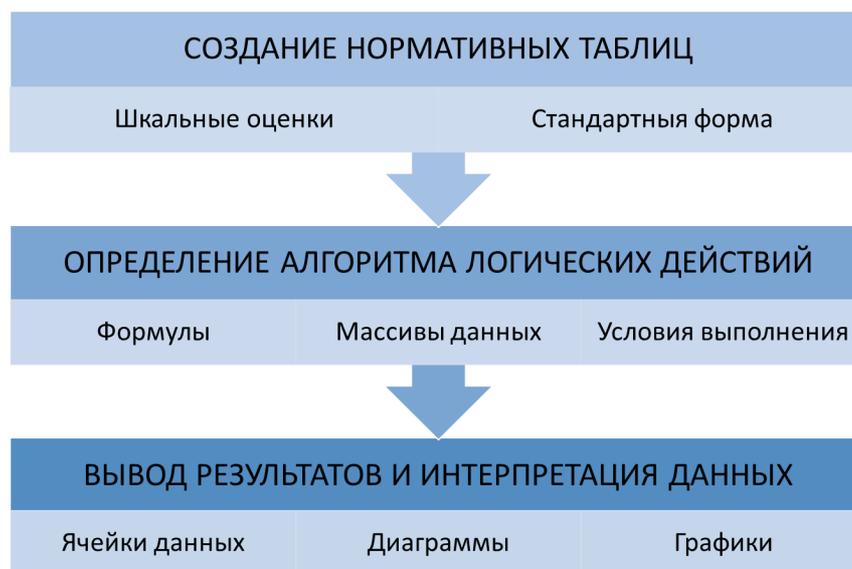


Рисунок 1 – Этапы создания программы обработки и интерпретации данных для теста Векслера WISC в среде MS Excel

В результате своей работы психолог, написавший программу, сможет экономить драгоценные минуты при каждом ее использовании. По нашим расчетам, созданная тестовая программа Векслера WISC для подростков существенно сокращает время получения результата на одного испытуемого, тем самым повышая эффективность работы как в диагностическом направлении, так и итоговую эффективность работы психолога.

Список литературы

1. Берка К. Измерения. Понятия, теории, проблемы. М.: Прогресс, 1987. 320 с.
2. Стивенс С. Математика, измерение, психофизика // Экспериментальная психология. М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. Т. 1. С. 65–71.
3. Суппес П., Зинес Дж. Основы теории измерений // Психологические измерения. М.: Мир, 1967. С. 9–10.
4. Ильина М. Н. Психологическая оценка интеллекта у детей: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 365 с.
5. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2004. 392 с.
6. Некрасов С. Д. Математические методы в психологии (MS Excel): учеб. пособие. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2014. 147 с.
7. Тюрин Н. И. Введение в метрологию. М.: Изд-во стандартов, 1973. 280 с.
8. Пфанцгль И. Теория измерений. М.: Мир, 1976. 247 с.
9. Толстова Ю. Н. Измерение в социологии. М.: ИНФРА-М, 1998. 224 с.

И. Н. Науменко, Ю. А. Шевцова

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

РАБОТА ПСИХОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ПУТЕМ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРНАЛЬНОГО ЛОКУСА КОНТРОЛЯ

Я-концепция – это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности. Я-концепция является не статичным, а динамичным психологическим образованием. Формирование, развитие и изменение Я-концепции обусловлены факторами внутреннего и внешнего порядка. Социальная среда, подразумевающая под собой семью, участников учебно-воспитательного процесса, формальные и неформальные группы, в которые включена личность, оказывают сильнейшее влияние на формирование Я-концепции. С возрастом все более весомым в развитии Я-концепции становится значение опыта социального взаимодействия в школе и в неформальных группах. Однако вместе с тем семья как институт социализации личности продолжает играть важнейшую роль также в подростковом и юношеском возрасте. Для человека с позитивной Я-концепцией характерно позитивное отношение к себе, самоуважение, принятие себя, ощущение собственной ценности. Человек с негативной Я-концепцией отличается негативным отношением к себе, неприятием себя, ощущение своей неполноценности [1, с. 154].

Я-концепция определяет, то, как будет действовать человек в конкретной ситуации; то, как он будет интерпретировать действия других; каковы его ожидания относительно будущего. Я-концепция человека тесно взаимосвязана с локусом контроля. Юноши и девушки с экстернальным локусом контроля пассивны, пессимистичны, не верят в себя, в достижении успехов не видят собственной заслуги, а ссылаются на внешние обстоятельства (везение, судьбу, стечение обстоятельств), что сказывается на формировании негативной Я-концепции. Интерналы интерпретируют значимые события как результат собственных усилий. Они считают, что большинство важных событий их жизни было результатом их собственных действий, и чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Лица с интернальным локусом контроля отличаются активной жизненной позицией, независимостью и ответственностью за себя. Они уверены в собственных силах контролировать жизненные события, считают, что могут вызывать к себе уважение, симпатию, активно формируют свой круг общения, обладают позитивной Я-концепцией.

Целью нашего эмпирического исследования являлось изучение специфики Я-концепции у юношей и девушек с экстернальным и интернальным локусом контроля. Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Средняя общеобразовательная школа № 24 г. Гомеля» со 100 учащимися 11-х классов, в возрасте 16–17 лет, из них 46 юношей и 54 девушки с применением психодиагностического инструментария: опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Важина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда); методика изучения особенностей Я-концепции (Е. Пирс, Д. Харрис, А. М. Прихожан); методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейн (модифицированный А. М. Прихожан). Математическая обработка результатов проводилась с помощью критерия φ^* -углового преобразования Фишера.

В результате математической обработки результатов исследования, с помощью критерия φ^* -углового преобразования Фишера, выявлены следующие статистически значимые различия между юношами и девушками с разным локусом контроля: юноши и девушки с экстернальным локусом контроля отличаются низкой оценкой интеллекта и школьной успешности ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.796$ при $p \leq 0,01$); низкой самооценкой популярности среди сверстников ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.796$ при $p \leq 0,01$); неудовлетворенностью жизненной ситуацией ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.16$ при $p \leq 0,01$); неуверенностью в себе ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.936$ при $p \leq 0,01$); неблагоприятным вариантом самоотношения ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.941$ при $p \leq 0,01$); низким уровнем самооценки ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.145$ при $p \leq 0,01$).

Юноши и девушки с интернальным локусом контроля отличаются высокой оценкой интеллекта и школьной успешности ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.442$ при $p \leq 0,01$); высокой самооценкой популярности среди сверстников ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.906$ при $p \leq 0,01$); удовлетворенностью жизненной ситуацией ($\varphi^*_{\text{эмп}} =$

4.889 при $\rho \leq 0,01$); реалистичной самооценкой ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.319$ при $\rho \leq 0,01$); средним (нормальным) уровнем самооценки ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.929$ при $\rho \leq 0,05$).

Таким образом, юноши и девушки с интернальным локусом контроля отличаются позитивной Я-концепцией. Они дают высокую самооценку интеллекту, школьной успешности, популярности среди сверстников, отмечают полное ощущение удовлетворенности жизнью. Юноши и девушки с интернальным локусом контроля считают себя эрудированными, сообразительными, способными в учебе, проявляют активность в учебной деятельности. Родители и сверстники считаются с их мнением, прислушиваются их совета. Отличаются популярностью среди сверстников. Оценивают себя как общительных, пользующихся авторитетом среди сверстников, ведущих, имеющих большое количество друзей. Считают себя счастливыми, удачливыми, веселыми. Они чувствуют одобрение и поддержку со стороны семьи, верят в лучшее и не застревают на негативных моментах. Для них характерна реалистичная самооценка. Адекватная самооценка личности свидетельствует о позитивном отношении к себе, самоуважении, принятию себя, ощущению собственной полноценности. Уверенность в себе позволяет им регулировать уровень притязаний и правильно оценивать собственные возможности применительно к различным жизненным ситуациям. Они отличаются решительностью, твердостью, умением находить и принимать логические решения, последовательно их реализовывать.

Позитивная Я-концепция позволяет сознательно, а не стихийно управлять своим поведением и заниматься самовоспитанием. Юноши и девушки с экстернальным локусом контроля отличаются негативной Я-концепцией. Они дают низкую оценку собственного интеллекта, школьной успешности, популярности среди сверстников, удовлетворенности жизненной ситуацией, имеют неблагоприятный вариант самоотношения. Считают себя неспособными, им тяжело дается учебная деятельность. Не пользуются авторитетом в классе, сверстники не считаются с ними, порой смеются над ними. Низкая самооценка популярности среди сверстников свидетельствует о неудовлетворенности потребности в общении.

Они переживают неудовлетворенность жизненной ситуацией, не могут отнести себя к счастливым людям, которым сопутствует в жизни удача. Отмечают, что часто думают о плохом, ждут от жизни каких-то негативных жизненных поворотов. Для них характерна неуверенность в себе. Они обеспокоены своим внешним видом, положением в обществе. Не уверены, что смогут добиться чего-то в жизни. У них отсутствует уверенность в собственных силах, в себе, отмечается низкий уровень самооценки или недооценка себя. За низкой самооценкой скрывается излишняя неуверенность в себе, собственных силах, негативное отношение к себе, робость, чрезмерная стеснительность, боязнь высказать собственное мнение, неприятие себя, ощущением собственной неполноценности.

Полученные результаты показали, что юноши и девушки с экстернальным локусом контроля отличаются негативной Я-концепцией, а это, в свою очередь, свидетельствует о том, изменение локуса с экстернального на интернальный может способствовать развитию позитивной Я-концепции. Для формирования интернального локуса контроля эффективным в использовании психологом будут следующие методы: социально-психологические тренинги и психокоррекционные программы, целью которых должно стать формирование ответственности за собственную жизнь. В качестве направлений работы, могут быть использованы: освоение образцов социального поведения, основанного на внутренней ответственности личности; формирование интернальности на уровне мировоззрения.

Одновременно необходимо проводить работу по изменению отношения к себе и другим, обучению уверенному поведению, отказ от образцов поведения в форме «выученной беспомощности». В содержании программ должны быть включены упражнения, направленные на анализ собственного поведения, анализ трудных жизненных ситуаций, рефлексию связи выбора и достижений [2, с. 97]. При осуществлении коррекции локуса контроля (внутреннего, внешнего) необходимо расширить поведенческий репертуар юношей и девушек. Необходимо научить их управлять своим эмоциональным состоянием, то есть научить сдерживать или проявлять эмоции, видеть и понимать чувства окружающих людей.

Список литературы

1. Драндров Г. Л., Богослова Г. Л., Сюкина Д. Н. Критерии развития позитивной Я-концепции личности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 10–1. С. 143–148.
2. Эллис А. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии / Пер. с англ. Т. Саушкиной. СПб.: «Речь», 2002. 352 с.

Г. Н. Некрасова, Л. В. Старшикова, М. Л. Лешкевич

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

РАЗРАБОТКА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА ПО ХИМИИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 9-ГО КЛАССА

Совершенствование учебного процесса по химии в учреждениях общего среднего образования невозможно без использования новых форм его организации, современных педагогических технологий, учебных программ и пособий нового поколения. Поэтому современная концепция образования предусматривает переосмысление задач системы образования, в т. ч. факультативов, которые являются важным фактором непрерывного совершенствования и развития личности учащегося в процессе его обучения и воспитания.

Факультативный курс «Количественные соотношения в химии» входит в состав программы факультативов, рекомендуемых для учреждений образования, и ориентирован на учащихся IX классов, которые планируют участвовать в конкурсных испытаниях по химии, химических олимпиадах и интеллектуальных турнирах [1].

Анализ учебно-методического обеспечения, имеющегося в школах, показал, что, несмотря на востребованность данного факультативного курса, методически он не обеспечен. Авторы учебной программы рекомендуют использовать на факультативных занятиях лишь пособие для поступающих в лицей БГУ, в котором приведен некоторый объем теоретического материала и имеется подборка задач к каждому разделу. Однако не изложены цель и задачи каждого занятия, методика проведения занятий, в качестве примеров рассмотрены в основном задачи стандартного типов, нет рекомендаций по использованию технических средств обучения.

Поэтому актуальным является разработка научно-методического сопровождения данного факультативного курса, а именно модели организации факультативных занятий, структурно-логической схемы изложения учебного материала, технологии обучения и технических средств обучения по наиболее значимым темам.

Целью настоящей работы является теоретическое обоснование и практическая реализация научно-методического обеспечения факультативного курса по химии в средней школе, направленного на формирование у учащихся учебно-познавательных навыков при изучении химии и опыта решения химических задач стандартного и нестандартного типов.

Данное исследование было проведено на базе ГУО «Гимназия имени Я. Купалы» и лаборатории УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» и рассчитано на решение следующих дополнительных задач: выявление учащихся, интересующихся химией; активизация творческих способностей учащихся; популяризация химии как объекта науки и школьных предметов.

Главным объектом исследования являлся процесс изучения химии в средней школе в условиях освоения учащимися факультативного курса «Количественные соотношения в химии».

Модель факультативного курса по химии «Количественные соотношения в химии», предназначенного для учащихся 9-го класса, представлена на рисунке.

Программа факультативного курса рассчитана на 70 часов, среди которых на тему «Приготовление растворов заданного состава» отведено 6 часов, на тему «Расчет состава растворов, образовавшихся в результате химического взаимодействия» – 6 часов. Решение расчетных задач по данным темам способствует развитию у учащихся творческого мышления и позволяет углубить и закрепить на практике пройденный материал и, как следствие, добиться высоких результатов на химических олимпиадах, вступительных испытаниях, интеллектуальных турнирах.

Порядок изложения материала выбран так, чтобы сделать курс в целом максимально логичным, а процесс усвоения материала разбит на этапы, на каждом из которых усвоение различно. Логика изложения учебного материала: актуализация знаний и умений учащихся, изложение нового материала, закрепление и итоговое тестирование.



Рисунок 1 – Модель факультативного курса

Рекомендации преподавания темы содержат ее краткую характеристику, цель и задачи изучения материала, методы и средства формирования предметных знаний, поурочный план темы и процедурные моменты занятий [2]. Теоретические сведения, предшествующие изучению данных тем, значительно облегчают работу педагога на факультативном занятии при решении задач.

Для факультативного занятия разработано следующее методическое обеспечение: технологическая карта урока, план-конспект, рабочая тетрадь, тест, карточки с заданиями. Средствами обучения по теме «Приготовление растворов заданного состава» являлись: план-конспекты как средство для организации деятельности преподавателя; рабочая тетрадь как средство организации продуктивных способов деятельности учащихся; компьютерная презентация как средство визуализации учебного материала; тест как средство контроля знаний учащихся.

Полный комплект материалов, определяющих методическое обеспечение урока, включает следующие документы: календарно-тематический план; план-конспект факультативного урока; комплект материалов по разнообразным видам контроля; дидактический и раздаточный материал; задания для самостоятельной работы; презентации и другие материалы на электронных носителях; варианты задач или вопросов для выдачи домашнего задания.

Одним из важных предметно-знаковых средств обучения, получивших в последнее время общее признание у преподавателей и обучающихся, является рабочая тетрадь. Цель применения рабочей тетради в обучении – обеспечение пооперационного формирования понятий темы и активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся на уроках [2].

Разработанная рабочая тетрадь предназначена для самостоятельной работы учащихся при изучении темы факультатива «Приготовление растворов заданного состава», а также может быть использована педагогами на учебных занятиях для закрепления знаний, полученных на уроке, проверки домашнего задания. Представленные в рабочей тетради задания развивают логическое

мышление, способствуют закреплению знаний, приобретенных на уроке, прививают умение получать необходимые данные с помощью справочной литературы.

В качестве визуализации учебного материала на уроке на этапе изучения методики решения задач использована компьютерная презентация по теме урока «Приготовление растворов заданного состава».

В результате выполнения исследования разработана модель организации факультативного курса по химии «Количественные соотношения в химии», технология формирования знаний и средства обучения по темам факультативных занятий, изучено влияние факультативных курсов на подготовку по химии высокомотивированных учащихся IX классов. Предложена методика решения химических задач стандартного типа [3].

В условиях УО МГПУ имени И. П. Шамякина в рамках программного курса химии апробированы презентации по темам «Качественный анализ в аналитической химии» и «Количественный анализ».

Методические разработки соответствуют требованиям действующих учебных программ по химии, содержат теоретические сведения, алгоритмы решения теоретических и практических задач стандартного типа.

Освоение учебного материала в рамках данного факультативного занятия способствует повышению общего уровня знаний учащихся, закреплению теоретического материала, овладению умениями и навыками решения расчетных задач различных типов по химии.

Список литературы

1. *Колевич Т. А.* Учебная программа факультативных занятий «Количественные соотношения в химии» по учебному предмету «Химия» IX класс // Образовательный портал Национального института образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.adu.by. (дата доступа: 12.02.201).

2. *Некрасова Г. Н., Старовойтова О. В., Воробьева М. М.* Педагогический опыт использования электронной рабочей тетради как средства развития самостоятельной деятельности студентов // Проблемы и перспективы технологического образования в России и за рубежом («Problems and prospects of technological education in Russia and abroad»): сборник материалов II Международной научнопрактической конференции (9–10 апреля 2020 г.) / Отв. ред. Л. В. Козуб. Ишим: Изд-во ИПИ им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ, 2020. С. 65–67.

3. *Некрасова Г. Н., Лешкевич М. Л.* Педагогический опыт применения практико-ориентированных задач при подготовке педагогов-инженеров по химии // Инновационные технологии обучения физико-математическим и профессионально-техническим дисциплинам = Innovative teaching techniques in physics, mathematics, vocational and mechanical training: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 28–29 марта 2019 г. / УО МГПУ им. И. П. Шамякина; редкол.: Т. В. Карпинская (отв. ред.) [и др.]. Мозырь, 2019. С. 207–210.

А. И. Никифорова, Т. Г. Шатюк

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

СТАТУСНЫЕ ПОЗИЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КЛАССАХ С РАЗНЫМ СТИЛЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

В структуре профессиональной деятельности педагогическое общение рассматривается как особый контакт, специфика которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Учитель в процессе педагогического общения осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. От того, каковы стилевые особенности общения, в существенной мере зависит эффективность процессов обучения и воспитания.

Стиль общения – синтетический показатель, наиболее полно характеризующий работу каждого учителя, раскрывающий сильные и слабые стороны его деятельности, определяющий характер взаимоотношений в классном коллективе.

Важность стиля общения в педагогике была экспериментально доказана также американскими учеными, которые пришли к выводу, что отношение учителя к ученику может идти разными путями: через предмет (учитель – «профессор»), через дружбу (учитель – «друг») или через стиль (учитель – «артист»). От того, каким путем учитель пойдет к ученику, зависит степень усвоения материала. В первом случае коэффициент усвоения близок к 5 %, во втором – к 15 %, в третьем – к 80 % [2].

Один из подходов к исследованию стилей педагогического общения был положен работами, выполненными в традициях школы К. Левина. Именно он в 1938 г. провел первое экспериментальное психологическое исследование стилей руководства, в результате чего была введена классификация стилей, которую различные авторы большинства литературных источников по общению используют до сих пор: авторитарный, демократический, попустительский.

Актуальность исследования заключается в том, что в настоящее время возникает множество конфликтных ситуаций, которые нужно сделать более управляемыми, следовательно, необходимо экспериментально изучать характер влияния педагога, стиля его общения на взаимоотношения между детьми. Освещение данной проблемы поможет педагогу в установлении правильных взаимоотношений с воспитанниками и будет содействовать успеху в его труде, так как стиль педагогического общения напрямую воздействует на учебные результаты младших школьников, а так же оказывает влияние на психологические факторы учебной деятельности. Важное значение также имеет становление личности ребенка и формирование у него умения общаться с другими людьми.

Известно, что в положении детей в коллективе нет равенства: одни дети пользуются симпатиями многих сверстников, другие меньше привлекают к себе товарищей, третьи оказываются в своеобразной психологической изоляции. Положение ученика зависит, с одной стороны, от его личных качеств, а с другой – от общественного мнения, которое господствует в коллективе, от субкультуры класса.

Существенное влияние на положение ребенка в системе личных взаимоотношений оказывает и отношение к нему учителя, воспитателя [1].

Выборку исследования составили учителя и ученики средней школы № 50 г. Гомеля. Всего в эксперименте принимали участие 7 педагогов и 140 учащихся 2-х и 3-х классов.

Для диагностики преобладающего стиля педагогического общения использовались: стандартизированное наблюдение и тест-опросник «Стиль педагогического общения», а для изучения межличностных отношений в классном коллективе – социометрический метод.

Для того, чтобы выяснить, как влияет стиль общения педагога на дифференциацию класса по социометрическому статусу, был сделан сравнительный анализ статусной структуры классов с различными стилями педагогического общения. В данном эмпирическом исследовании использовался вариант социометрии, определяющий положение младшего школьника в системе межличностных отношений в зависимости от вида общения. Такая форма опроса удобна тем, что

психолог сразу получает данные, которые касаются и учения, и труда, и личностных привязанностей школьников, в результате чего были получены следующие данные, представленные на рисунках 1–2.

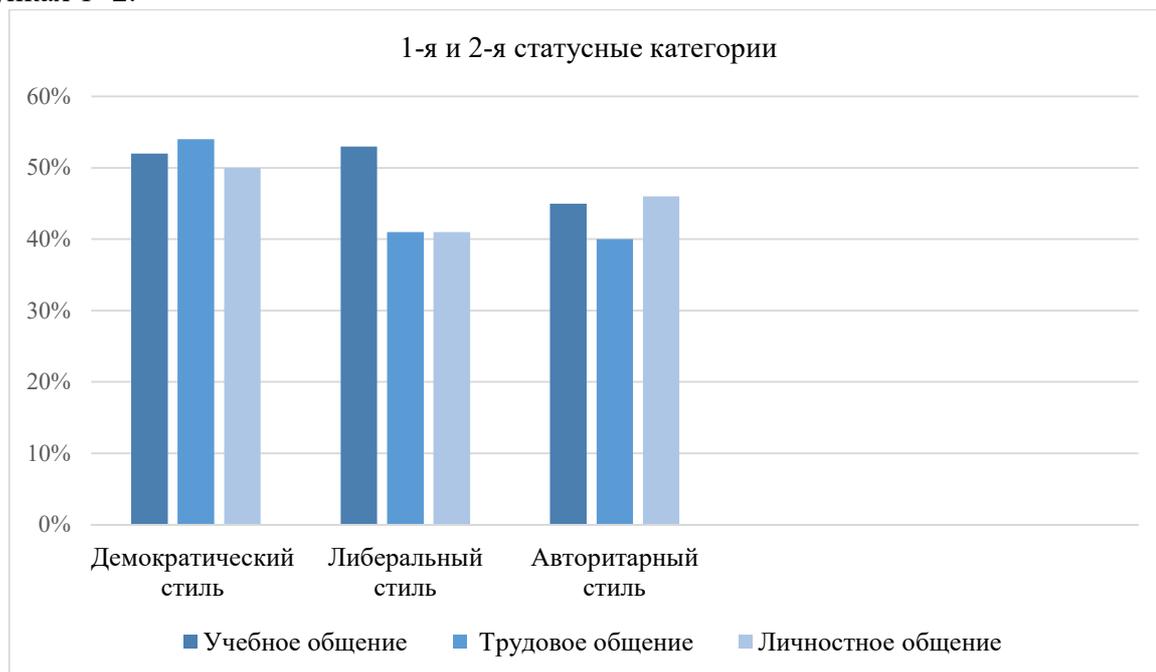


Рисунок 1 – Результаты сравнительного анализа статусной структуры классов (1-я и 2-я статусные категории) с различными стилями педагогического общения

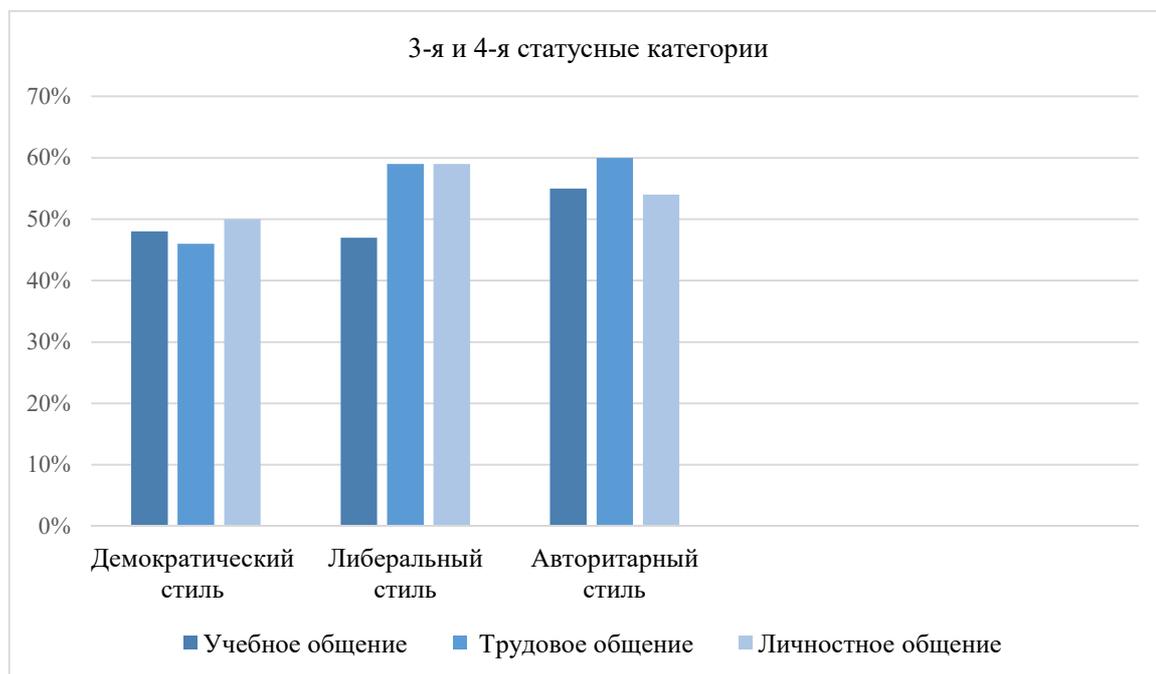


Рисунок 2 – Результаты сравнительного анализа статусной структуры классов (3-я и 4-я статусные категории) с различными стилями педагогического общения

Учебное общение. В классах с преобладанием демократического стиля педагогического общения количество детей, находящихся в 1-ой и 2-ой статусных категориях превышает 50 %, в то время как в классах с тенденцией к авторитарному стилю средний показатель равен лишь 45 %. В классе с либеральным стилем в данном виде общения картина более-менее удовлетворительная. Средний показатель количества детей, находящихся в 1-2-ой статусных категориях, также превышает порог 50 %, но при этом нет «социометрических звезд», а основная масса детей находится в категории «предпочитаемых». Анализируя же положение «изолированных» детей,

следует отметить, что, хотя они есть в классах с любым стилем педагогического общения, все же наблюдается тенденция увеличения их количества от демократического к авторитарному стилю.

Трудовое общение. В этом виде общения статусная структура классов имеет несколько другой вид. Так, в частности, увеличивается количество детей – «социометрических звезд» в классах с демократическим стилем общения (в среднем с 9 % до 14 %), в то время как при авторитарном стиле педагогического общения этот показатель уменьшается (в среднем с 7 % до 5 %). При либеральном же стиле общения педагога с детьми данная категория детей вообще появляется впервые (в среднем с 0 % до 6 %). Основная часть детей располагается во 2-й и 3-й статусных категориях, которые имеют примерно равное соотношение в классах учителей всех стилей педагогического общения. При анализе же количества «изолированных» детей следует отметить, что их количество остается в основном неизменным ($\pm 1\%$), с небольшим лишь уменьшением в классах с авторитарным стилем (с 23 % до 20 %), что, однако, все равно не изменяет общую негативную картину межличностных отношений в этих классах.

Личностное общение. Наблюдается дальнейшее уменьшение количества детей 1-й статусной категории в классах с авторитарным стилем педагогического общения (в среднем с 5 % до 3 %). Количество «изолированных» детей в данном случае сохраняется практически без изменений ($\pm 1\%$) у демократов и автократов, чего не скажешь о либералах, у которых средний показатель количества «изолированных» детей поднимается с 12 % до 18 %. В целом же в данном виде общения продолжает проявляться тенденция к уменьшению количества детей 1-2-й статусных категорий и соответствующему увеличению 3-4-й от демократического к авторитарному и либеральному стилям общения педагога.



Рисунок 3 – Сравнительный анализ по всем стилям общения с характером статусной структуры класса (в среднем, по видам общения)

Согласно данным, четко прослеживается преимущество демократического стиля в разных видах общения при формировании взаимоотношений между детьми в классе. Отмечается явная тенденция к увеличению количества детей, находящихся в благоприятном положении (1-я и 2-я статусные категории) от авторитарного стиля к демократическому, и, соответственно, уменьшению числа учащихся 3-ей и 4-ой статусных категорий.

Список литературы

1. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Мн.: Тетра Системс, 2001. 432 с.
2. Кукушкин В. С. Введение в педагогическую деятельность. Ростов н/Д: Издат. Центр «Март», 2002. 224 с.

Т. В. Нор

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

Научный руководитель: И. Н. Дубовицкий

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Исследование самостоятельного поведения у подростков с помощью методики «Определение понятия самостоятельности учащимися» (М. Н. Иванова) [7] показало, что конкретное определение самостоятельности, которое в общих чертах звучит так: «самостоятельность – это умение принимать решения и нести ответственность» - дала пятая часть испытуемых, большинство подростков ограничились высказываниями «самостоятельность – это когда сам знаешь, что делать», «самостоятельность – черта характера», «самостоятельность – это самостоятельность» и др.

В качестве характеристик, которые отличают самостоятельного человека подростки назвали (в порядке убывания): распоряжение деньгами, делать, что хочешь, самому зарабатывать деньги, быть независимым ни от кого, умение принимать решения, ответственность, говорить, что думаешь, умение действовать в нестандартных ситуациях

Примеры жизненной ситуации, в которой человек проявил самостоятельность, подростки указали: «папа купил машину», «проголосовал на выборах», «сам выбираю, какую одежду мне покупать в школу», «когда мама не проверяет домашнее задание, а я его самостоятельно делаю» и т.д.

Самостоятельными считают себя менее трети опрошенных, большинство считает себя не вполне самостоятельными, и лишь немногие оценивают себя как несамостоятельных.

Быть самостоятельными подросткам мешают следующие факторы (в порядке убывания): опека родителей, контроль взрослых. Ничего не мешает быть самостоятельными лишь немногим подросткам.

В повседневной жизни опрошенные подростки проявляют самостоятельность через: приготовление уроков, поведение в школе, выбор одежды в школу, выбор друзей и компании, выбор музыки и фильмов, распределение своего времени.

Полученные результаты говорят о том, что подростки не очень стремятся к ответственности, так как понимают возлагаемый груз. Подростки в основном понимают под самостоятельностью независимость в своей деятельности, в своих суждениях и поступках.

Из полученных ответов видно, что подростки считают, что самой большой помехой является опека родителей и контроль со стороны взрослых. При этом всего немногие понимают значение самостоятельности, для остальных самостоятельность – это возможность делать что хочется, когда захочется и распоряжаться деньгами. Эти же подростки, которые понимают значение самостоятельности, указывают среди качеств самостоятельного человека ответственность, умение принимать решения, действовать в нестандартных ситуациях.

Самостоятельными подростки смогут быть (по мнению респондентов), если станут независимыми от родителей, станут зарабатывать деньги, самостоятельность - это умение принимать решения и нести ответственность.

Основные проблемы в общении, конфликтные ситуации возникают из-за родительского контроля за поведением, учебой подростка, его выбором друзей и т. д. Для подростка любые ограничения и рамки автоматически будут расценены как угроза личности, даже если они идут от родителей. И подросток обязательно поступит наперекор всем ограничениям. При этом важно понимать, что контроль может быть принципиально различным.

Крайние, особенно нежелательные для ребенка случаи, – это жесткий, тотальный контроль при авторитарном воспитании и практически полное отсутствие контроля, ситуация, когда подросток оказывается предоставленным самому себе [8]. При этом существует большое количество промежуточных вариантов: родители постоянно указывают детям, что им нужно делать; ребенок имеет возможность высказать свое мнение, но родители, в процессе принятия решения, к

его голосу не прислушиваются; подросток может принимать некоторые решения сам, но обязательно должен получить разрешение родителей; родители и ребенок обладают почти равными правами, в ситуации принятия решения; решения достаточно часто принимает сам ребенок; ребенок может решать, подчиняться ему родительским решениям или нет.

Кроме контроля, в семейных отношениях очень важны ожидания родителей, забота о ребенке, последовательность или непоследовательность требований, которые ему предъявляются и эмоциональная основа этих отношений – любовь, принятие ребенка или, наоборот, его непринятие.

По методике «Способность к самоутверждению» [4] высокий уровень продемонстрировали около трети испытуемых, они стремятся быть первым и добиваться успеха во всех своих делах. Большинство показали средний уровень способности к самоутверждению, в ситуации выбора эти учащиеся не всегда полагаются только на себя, они испытывают потребность в совете родственников или друзей. Иногда им хочется все бросить, так как цель, к которой они стремятся, кажется им недостижимой. Низкий уровень у немногих испытуемых. Эти подростки убеждены, что в трудной ситуации им помогут родственники и друзья, а от их собственных усилий мало что зависит.

Средние значения показателей в баллах находятся в диапазоне средних значений.

В педагогическом энциклопедическом словаре дают следующее определение самоутверждения: «Самоутверждение – стремление индивида к достижению и поддержанию определенного общественного статуса, часто выступающее как доминирующая потребность» [6].

Таким образом, феномен самоутверждения рассматривается с точки зрения двух факторов, двух составляющих: потребностно-мотивационного и поведенческого.

Другими словами, с одной стороны, самоутверждение является внутренней побудительной силой личности, предстает как самостоятельная потребность, стремление, составляет мотивационную/побуждающую сторону жизнедеятельности человека, а с другой – самоутверждение рассматривается как форма поведения, результатом которой является снятие напряжения, возникновение чувства удовлетворенности собой, обеспечение соответствующего уровня самооценки.

Результаты тестирования по методике «Способны ли Вы решать свои проблемы?» [4] показали, что только пятая часть испытуемых способны решать свои проблемы самостоятельно, умеют верно оценивать их и принимать адекватные решения. Они не склонны жалеть себя и переживать обиды, ищут выход из сложной ситуации. Почти такие же показатели с подростками, которые с трудом справляются со своими проблемами. Им постоянно нужны поддержка, опека. Часто они замыкаются в себе, жалеют себя, считают, что неприятности «подкарауливают» их. Большинство подростков, склонны «выплескивать» проблемы и неприятности на других, им нужны сочувствие и совет в решении своих проблем.

Подростковый возраст – это сложный период полового созревания и психологического взросления. В этот период в самосознании происходят серьезные изменения: формируется чувство взрослости, осознание себя взрослым человеком; это является центральным новообразованием подросткового возраста. Возникает сильная потребность если не быть, то хотя бы казаться и считаться взрослым. Защищая свои новые права, подросток ограждает определенные сферы своей жизни от контроля родителей и часто провоцирует конфликты с ними [2].

Помимо общих причин, порождающих конфликты, выделяют психологические факторы конфликтов во взаимодействии родителей и детей, к которым относятся: тип внутрисемейных отношений, деструктивность семейного воспитания, возрастные кризисы детей, личностный фактор [3].

То, как сложатся отношения в этот трудный для всех участников период, зависит, в основном от стиля воспитания, сложившегося в данной семье, и способности родителей перестроиться – принять чувство взрослости своего ребенка.

Список литературы

1. Авкрин В. А. Психология детей и подростков: учебное пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2013. 379 с.
2. Бочкина Н. В. Самостоятельность личности школьника. Л.: РГПУ, 2011. 86 с.
3. Кон И. С. Психология самостоятельности / Педагогика здоровья. Ульяновск: Зебра, 2016. 442 с.

4. *Немов Р. С.* Психология. Психодиагностика. Кн. 3. М.: Гуман. изд. Центр ВЛАДОС, 2016. 630 с.
5. *Осницкий А. К.* Психологические механизмы самостоятельности. М.: Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. 232 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; М.: Большая Российская энциклопедия, 2013. 528 с.
7. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Под ред. Райгородского Д. Я. Самара: Бахрах, 2001. 395 с.
8. *Эриксон Э.* Психологический кризис развития в отрочестве и юности // Подросток и семья: Хрестоматия / Ред. сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2016. С. 3–12.

Т. В. Нор

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор
Научный руководитель: И. Н. Дубовицкий

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ

У подросткового периода также существуют и отрицательные стороны – это повышенная возбудимость, вспыльчивость, высокая тревожность, эгоцентризм, депрессивные состояния, манипуляция взрослыми, внутренний конфликт и с собой, и с окружающими, негативное отношение ко взрослым [1].

Рассматривая самоутверждение как один из важных компонентов психического состояния подростка, Д. И. Фельдштейн считает его определяющим фактором этого возраста, который способствует формированию социальной зрелости растущего человека [5]. Поэтому помимо выявления способности к самоутверждению, важно обращать внимание на ее форму.

Развитие взрослости связано с формированием самостоятельности в подростковом возрасте. Самостоятельность – это очень желаемое, но в некоторых случаях труднодостижимое качество личности.

Самостоятельность – обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение [4]. Самостоятельность личности связана с активной работой мысли, чувств и воли.

Самостоятельность подростка достаточно относительна. Поскольку речь идет о «зрелой» самостоятельности, то важно помнить, что у подростка она выражена неявно, часто мимикрирует под другие качества или проявляется только частично. В данном возрасте подростки понимают самостоятельность как отказ от всего, что рекомендовано взрослыми.

Если самостоятельность намеренно предоставляется подростку родителями, то между только формирующимся у ребенка чувством взрослости и отношением к нему со стороны взрослых противоречия не возникает, а значит нет неудовлетворенности отношением взрослых и, следовательно, нет и повода для появления любых форм протеста. Если же самостоятельность подростка возникает только под воздействием некоторых жизненных обстоятельств при сохранении отношения взрослых к нему как к маленькому, то проявляется противоречие между этим отношением и формирующимся у подростка чувством взрослости, которое проявляется в столкновениях и конфликтах между подростками и взрослыми.

Известно, что переоценка, так и недооценка подростковой самостоятельности приводят к одним и тем же результатам – беспомощности, инфантильности.

Главные ошибки взрослых в процессе воспитания самостоятельности – это две диаметрально противоположные тактики: гиперопека ребенка и полное устранение от поддержки его действий. В случае гиперопеки у подростка развивается инфантилизм, в случае гипоопеки – синдром беспомощности. Инфантилизм возникает как реакция на активное подавление взрослыми инициатив подростка из-за неверия в его возможности, страха за него и др. Такое «педагогическое» уничтожение инициативности приводит к невозможности формирования самостоятельности. Но предметная самостоятельность не исчезает полностью, она переносится подростком в другую сферу деятельности (закрытую от взрослых). Потребность в самостоятельности, обеспечивающая саморазвитие и самоактуализацию – это основная черта зрелой личности [6].

Ни первый, ни второй подход к родительству, как бы ни хотелось, не воспитает в ребенке самостоятельность и ответственность, потому что не дает реального и своевременного опыта.

Задача родителей – научить ребенка самостоятельности. И дело даже не в том, чтобы уметь разогреть или приготовить себе завтрак или сходить в магазин (хотя это тоже важная часть). Подросток должен научиться мыслить самостоятельно, независимо от мнения других.

Ответственность и самостоятельность тесно связаны между собой [2]. Эти черты свидетельствуют о психологическом развитии, взрослении человека. Психологически зрелый человек умеет сам принимать решения и управлять своим поведением, умеет нести ответственность за свои действия, различает разные эмоции и умеет управлять ими, осознает свои потребности.

В идеале, к окончанию школы подросток уже несет ответственность за свои поступки и обладает начальными навыками саморегуляции, но так происходит не со всеми.

Подросток уже не ребенок, но еще и не взрослый. Так что объяснить ребенку то, что взрослые считают недопустимым, и можно, и нужно. В этом и заключается обязанность родителей. Важно быть последовательными в своих требованиях, надо продумать систему санкций в случае нарушения ваших правил. Таким образом можно обозначить пределы свободы, указать границы, дальше которых подростку заходить не стоит. А значит, его взросление будет менее тревожным как для взрослых, так и для него самого.

Дружеские отношения с ребенком – это не друзья наподобие сверстников. Если мы будем общаться на ступеньке сверстников, мы нанесем ребенку вред. Дружить – это давать возможность высказаться. Родителям нужно давать возможность высказаться своему ребенку. До тех пор, пока мнение подростка обесценивается в семье, он будет чувствовать себя угнетенным и не имеющим права размышлять о чем-либо. Нельзя критиковать ребенка на каждом шагу. Также нельзя выкладывать перед ребенком все личные проблемы, в этом случае получим не тот эффект, на который надеялись. Родители для, ребенка – опора и защита, а тут опора вовсе и не опора, и нет чувства защищенности. Как следствие – когда нужно где-то проявить родительский авторитет и настоять, не разрешить, есть опасность, что нас не послушают.

Не стоит забывать, что, если родители дадут своему чаду простор для самостоятельных действий и решений, у ребенка в скором времени произойдет смена убеждений. Ведь он поймет, что теперь именно он несет ответственность за свою жизнь. Начинать стоит с заботы о себе и элементарном обслуживании вроде самостоятельной стирки и даже мелкого заработка. Постепенно к подростку придет осознание ответственности как таковой [7].

Подростки, которые на собственном опыте прочувствовали суть ответственности и самостоятельности, начинают более обдуманно принимать всевозможные жизненные решения. Ведь за их последствия всегда придется нести ответственность. Кроме того, придет время, и ребенок придет за советом к родителям. Если они займут правильную позицию, то это поможет укрепить непростые отношения с подростком. Правда, нужно осторожно направлять, а не диктовать собственные условия жизни.

Необходимо дать ребенку понять, что самостоятельность подразумевает не только ответственность и самостоятельность, но и новые возможности. Такой подход является значительно более разумным и обоснованным в сравнении с постоянными наказаниями за поступки. Ответственность и самостоятельность дают возможность распоряжаться самим собой в значительной степени. Стремление к самостоятельности можно стимулировать укрепив это понимание в сознании подростка.

Для развития у подростка самостоятельности эффективно использовать социально-психологический тренинг. Тренинг - это многофункциональный метод преднамеренного изменения психологических феноменов человека, группы и организации, направленный на гармонизацию личного и профессионального бытия человека [3]. Групповой социально – психологический тренинг представляет собой совокупность активных методов практической психологии, которые применяются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития. Тренинговые методы могут применяться в работе с подростками для оказания им помощи в саморазвитии.

По итогам реализации тренинга формирования самостоятельности у подростков планируется достижение следующих результатов [3]:

1. Подростки успешно применяют знания в новой, нестандартной ситуации.
2. Проявляется мотивация, часто связанная с планами на будущее.
3. Подростки умеют планировать деятельность, действуют самостоятельно без непосредственного и постоянного контроля в соответствии с планом, доводят начатое дело до конца.
4. Подростки способны сами проконтролировать и оценить свои действия и поступки.
5. Подростки проявляют инициативу, активность в процессе деятельности, общения и в отношениях.

Основная идея тренинга заключается в следующем: самостоятельность подростка выражается, прежде всего, в потребности и умении самостоятельно мыслить, в способности ориентироваться в новой ситуации, самому видеть вопрос, задачу и найти подход к их решению.

При формировании самостоятельности в первую очередь необходимо заботиться о формировании целостной личности. Самостоятельность возникает не спонтанно, произвольно и не сама по себе. Она определяется условиями, в которых формируется личность в целом.

Можно утверждать, что успешное формирование самостоятельности требует учета ряда обстоятельств и создания определенных условий [8].

1. Развитие самостоятельности возможно лишь на основе приобретения знаний и умений, необходимых в данном виде деятельности.

2. Развитие самостоятельности должно проходить под контролем наставника (учителя, родителей, психолога и т.п.), но без лишней опеки, без сковывания инициативы человека.

3. Необходим интерес обучаемого к данному виду деятельности.

В заключении можно еще раз напомнить, что сложный мир подростка, далеко не всегда понятный взрослому, нуждается в постоянной поддержке и корректировки. Поэтому психологу надо чаще предлагать помощь подростку в усвоении новых норм и правил, чтобы потом долго и утомительно не заниматься исправлением ошибок.

Список литературы

1. *Авкрин В. А.* Психология детей и подростков: учебное пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2013. 379 с.
2. *Бочкина Н. В.* Самостоятельность личности школьника. Л.: РГПУ, 2011. 86 с.
3. *Грецов А.* Тренинги развития с подростками. Творчество, общение, самопознание. М.: Питер, 2011. 416 с.
4. *Кон И. С.* Психология самостоятельности / Педагогика здоровья. Ульяновск: Зебра, 2016. 442 с.
5. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. СПб.: СПбГУП, 2011. 36 с.
6. *Поддубская Г. С.* Воспитываем самостоятельность // Пачатковая школа. 2013. № 8. С.63–66.
7. *Прилуцкая С. А.* Самостоятельность главная черта личности // Учитель-2006. № 5. С. 78–80.
8. О подростках Время быть взрослым – развитие самостоятельности у подростков. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://blog.smart-course.ru/razvitie-samostoyatelnosti-u-podrostkov/>

А. О. Очиллов

Каршинский государственный университет, Республика Узбекистан, г. Карши

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОДГОТОВКА КАДРОВ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мировой опыт свидетельствует о необходимости в XXI в. опережающих темпов развития системы образования. Образование отражает концепцию развития общества. Современное Узбекистане общество характеризуется общественной модернизацией и включением в мировые интеграционные процессы, где ведущую позицию занимает образование.

На сегодня актуальной задачей является обеспечение всей системы образования современными учебниками и учебными пособиями, а также литературой по вопросам воспитания и совершенствования духовности учащейся молодежи, разработанной по новым образовательным стандартам, учебным планам и программам на основе последних достижений в области образования, науки, техники, технологий и экономики в Республике Узбекистан. Для решения данной проблемы необходимо изучить теоретические основы педагогического моделирования, владения методикой моделирования с общим методом научного познания, так и с необходимостью решения психолого-педагогических задач. Когда обучающиеся строят различные модели изучаемых явлений, моделирование выступает и в роли учебного средства и способа обобщения учебного материала, а также представления его в свернутом виде.

Одним из основных требований современного образования к обучающимся является обеспечение его готовности к личностному развитию и правильному формированию мировоззрения. С этой точки зрения, только те, кто имеет богатое воображение и более глубокое понимание мира, могут наблюдать и контролировать непрерывную трансформацию окружающего мира. Формирование научных концепций из основ естествознания, которые помогают студентам понять взаимосвязь между материями и явлениями в природной и социальной среде при реализации этих задач, сыграет ключевую роль в дальнейшем развитии их знаний и развития.

К конкретным изменениям в педагогическом образовании, которые определили необходимость введения обучения безопасности жизнедеятельности, относятся деидеологизация и гуманизация образовательного процесса; смена целевых ориентаций, отказ от предметно-ориентированного подхода к высшему образованию, переход на позиции личностно-ориентированного образования, обновление программ общего высшего образования. Они являются тем фоном, на котором формируется образовательная область предмета «безопасность жизнедеятельности». Все вышесказанное указывает на необходимость и актуальность подготовки кадров педагога нового типа.

В системе профессиональной подготовки педагогических кадров важная роль принадлежит педагогической практике. Она является органической частью учебно-воспитательного процесса, обеспечивая соединение теоретической подготовки будущих учителей с их практической деятельностью в образовательных учреждениях.

В основных направлениях высшего и среднего специального образования поставлена задача поновому решать вопросы организации производственной практики, повысить ее роль в овладении студентами навыками профессионального мастерства, основами организаторской и воспитательной работы. «Это обусловило необходимость повышения уровня знаний людей для обеспечения безопасной жизнедеятельности последних. Этим вопросом занимается дисциплина под названием - Безопасность жизнедеятельности».

На различных этапах процесса обучения безопасности жизнедеятельности целесообразно использовать разнообразные виды контроля знаний в зависимости от выполняемых дидактических функций, местоположения и назначения в учебном процессе. различают четыре вида контроля знаний: предварительный, текущий, периодический и итоговый.

Назначение контроля – проверить, определить, как усвоен пройденный материал отдельным учеником и всем классом, выяснить качество знаний, умений и навыков. Такая проверка является составной частью, важным компонентом процесса обучения.

Обучение безопасности жизнедеятельности – это сфера духовного производства, продукт которого не только присвоение новых знаний, новых целей, новых ценностей и личностных смыслов, но и раскрытие сущностных сил педагога, его интеллектуального и нравственного потенциала, его способности свободно ориентироваться среди опасностей природного, социального и иного характера, в сложных социокультурных обстоятельствах; не только обслуживание имеющихся педагогических технологий, но и осуществление инновационных процессов, процессов творческого саморазвития личности, создания личности безопасного типа. обучение студентов по специальности «безопасность жизнедеятельности», по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «безопасность жизнедеятельности» в вузе призвано формировать личность выпускника:

- а) человека гуманистической, духовно-нравственной ориентации;
- б) педагога, владеющего современным знанием ребенка и умеющего с ним работать;
- в) специалиста в одной из областей науки, способного видеть ее в системе современного знания и общей культурной практики;
- г) педагога, созидającego, воспитывающего в обучаемом мотивированное безопасное поведение.

Таким образом, обучение безопасности жизнедеятельности в системе педагогического образования требует решения следующих задач:

1. Создание лично ориентированной концепции обучения безопасности жизнедеятельности.
2. Обоснование и постоянное развитие уровневой системы высшего профессионального образования специалиста в области безопасности жизнедеятельности.
3. Систематическое уточнение нормативно-правовой базы, обеспечивающей новое содержание обучения безопасности жизнедеятельности.
4. Развитие учебно-методического комплекса учреждений и подразделений педагогического образования, обучающихся безопасности жизнедеятельности.

Итоговым результатом обучения безопасности жизнедеятельности является формирование у будущего специалиста образования в области безопасности жизнедеятельности профессиональной культуры, которая представляет собой систему общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности безопасного типа поведения, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности в обучении безопасному поведению в современном обществе. Наличие такой культуры позволяет учителю погружаться во внутренний мир школьника, изучать и диагностировать уровень развития воспитанников, открывать перед ними новые пласты духовной жизни человечества, формировать опыт безопасного поведения.

Список литературы

1. *Абрамова С. В.* Теория и методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности: учебно-методическое пособие. М., 2012.
2. *Абаскалова Н. П.* Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие. Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2008.
3. *Кац Ц. Б.* Биофизика на уроках физики: пособие для учителей. М.: «Просвещение», 1974. 128 с.
4. *Ochilov A.* O-SCIENCE AND WORLD // International scientific journal. № 4 (68). 2019. Vol. II. С. 52.

С. А. Павлова, Е. И. Павлова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

МОТИВАЦИЯ К ОБУЧЕНИЮ – ОДНО ИЗ ГЛАВНЫХ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Мотивация – одна из наиболее сложных проблем психологической науки. На данный момент она недостаточно изучена, что сдерживает решение и других, связанных с ней теоретических и практических задач. Ей уделяется достаточно внимания как в отечественной, так и в зарубежной науке. Единых взглядов по этой проблеме нет. В отечественной литературе можно встретить различные определения мотивации, они в целом не противоречат друг другу. Так, С. Л. Рубинштейн понимал под мотивацией опосредованную процессом отображения субъективную детерминацию поведения человека [3]. Он связывал мотивацию через «значение» предметов и явлений, которые, собственно, провоцируют поведение и оказывают некое влияние. А. А. Мирсаетова отмечает, что личность наиболее полно раскрывается в том, что для нее важнее, к чему она стремится. Личность ярко проявляется в критические моменты, особенно при решении жизненно важных для нее задач [4, с. 1].

Также является неоднозначность понимания мотивов представителями психологической науки. Выделяется многообразие дефиниций понятия мотива. Некоторые ученые считают, что мотивы определяют поведение не только людей, но и животных. Однако не все ученые согласны с этой точкой зрения, считая, что поведение животных, их активность определяются стимулами, инстинктами, а не мотивами. Итак, одни из исследователей говорят о мотивах, которые могут проявлять неосознанный характер, а другие утверждают, что мотивы являются лишь осознанные и отмечают ведущую роль осознанных мотивов при выборе стратегии поведения [1, с. 42].

Успех в деятельности зависит не только от способностей человека и его собственных представлений о них, но и от стремления достичь цели, от целенаправленной и упорной работы ради достижения успеха, то есть от мотивации достижения. Несмотря на общий характер данной формулы успеха, она имеет высокую прогностическую ценность. Наиболее значительный вклад в успех деятельности принадлежит высокому уровню мотивации достижения [3, с. 54].

Мотив достижения дифференцирует индивидов по их стремлению к успеху:

- индивид с сильным мотивом достижения стремится достичь высоких результатов в деятельности;
- со слабым мотивом – стремится избегать провала, равнодушен к успехам и высоким результатам.

Мотивацию обычно сочетают с намерениями и поведением личности. В таких случаях на первый план выносятся понятия «мотив» и «мотивация достижения» [3, с. 54]. Для анализа этих терминов, ученые берут разную совокупность факторов личности и среды.

Мотивация к обучению – одно из главных условий реализации учебно-воспитательного процесса. Она не только способствует развитию интеллекта, но и является движущей силой совершенствования личности в целом. Формирование мотивации у учащихся к учебно-познавательной деятельности является одной из главных проблем современной школы [5]. Факторы, способствующие формированию внутренней мотивации учебной деятельности:

1. Положительный эмоциональный настрой.
2. Изучение мотивационной сферы учащихся, ее корреляция.
3. Ситуация успеха.
4. Наличие свободы выбора.
5. Сформированность УУД.
6. Дифференциация, индивидуализация - опора на психологические особенности учащихся.
7. Использование различных приемов и методов инновационных технологий: метод-проектов, опытно-поисковых, ТРИЗ и другие.
8. Организация игровой деятельности и коллективной деятельности на уроках.

Одна из самых эффективных форм мотивации заключается в том, чтобы укрепить уверенность учащихся в собственных силах. Проверенным средством мотивации является планирование целей и задач самими учащимися. Только тогда, когда ученик сам себе планирует индивидуальную цель обучения, у него возникает вера в себя, а это – залог успешного обучения. Успех еще больше усиливает мотивацию [5, с. 20].

Мотивация учебной деятельности учащихся – это отдельный этап урока, его нужно осуществлять разными способами, в зависимости от дидактической цели и типа урока. Основными способами формирования мотивации при обучении являются:

- сообщение ученикам теоретической значимости учебного материала;
- практическое направление знаний и возможность их применения в повседневной жизни;
- создание проблемных ситуаций;
- создание ситуации успеха;
- постановка близких и дальних перспектив в обучении.

К важным средствам формирования у учащихся мотивов и познавательных интересов относятся: четкая организация процесса обучения; авторитет учителя; стиль общения; самостоятельная познавательная деятельность учащихся. Методы стимулирования интереса к учению можно назвать следующие: создание ситуаций познавательной новизны; создание ситуаций эмоционально-ценностных переживаний; создание ситуации заинтересованности; метод удивление; опора на жизненный опыт учащихся; учебные дискуссии; познавательные игры [2, с. 76].

Таким образом, современная система школьного обучения должна решать не только ряд образовательных и воспитательных задач по отношению к своим учащимся, но и отвечать на психологические вызовы современного школьника. В условиях информационно-компьютерного пространства у учеников, особенно младшей школы, снижается уровень мотивации к обучению. Ставить перед ними далекие профессиональные цели и задачи, как это возможно с учащимися старших классов, не является эффективным средством, так как для детей младшего школьного возраста профессиональная карьера является слишком далекой перспективой. В таком случае необходимо менять учебные и воспитательные задачи в пользу заинтересованности, познавательности и игры. Только при условии использования активных и интерактивных развивающих технологий обучения можно повысить мотивацию к учебной деятельности у младших школьников. Интерактивное обучение позволяет достичь высокой мотивации у обучающихся. Интерактивную модель можно реализовать в ролевых играх, в работе с малыми группами. При этом педагог выступает в роли модератора.

Примером такой работы может быть технология «Аквариум», суть которой заключается в разыгрывании ситуации в кругу, участники за кругом наблюдают и анализируют ситуацию, что способствует возникновению у школьников внутренней мотивации поведения. Предположение о том, что интерактивные технологии положительно влияют на мотивацию школьников подтверждают результаты психолого-педагогической диагностики.

Список литературы

1. Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М.: Изд. МГУ, 1990. 136 с.
2. Волкова Н. П. Педагогика: учебное пособие. М.: Академия, 2012. 616 с.
3. Мирсаева А. А. Мотивация достижения успеха личности: психологический аспект. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-dostizheniya-uspeha-lichnosti-psiologicheskij>
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 2014. 192 с.
5. Мотивация учения / Под ред. М. В. Матюхиной. М.: Московский психологосоциальный институт, 2011. 285 с.
6. Остапенко Г. С., Самусева Г. В. Психологическая диагностика и психолого-педагогическое сопровождение становления личностного опыта младших школьников // Мир психологии. 2008. № 2. С. 167–172.

Е. А. Павлова, Ю. А. Варицкий

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

РОЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СТАНОВЛЕНИИ ОБРАЗА-Я РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одной из самых значительных и актуальных тем в психологии можно считать проблему становления самосознания и самооценки личности. Самооценка дошкольника имеет огромное значение для дальнейшего развития личности, сознательного усвоения норм поведения, следования положительным образцам, поэтому в этот период важно заложить основы для формирования адекватной самооценки.

Особую роль приобретают детско-родительские взаимоотношения, посредством которых осуществляется влияние на развитие личности ребенка.

Коренное отличие человека от животных состоит в том, что он обладает сознанием, с помощью которого происходит отражение окружающего мира.

Эпицентром сознания является сознание собственного «Я», или сознание самости, самосознание. Первой его формой, которую иногда называют самочувствием, является элементарное осознание своего тела и его вписанности в мир окружающих вещей и людей.

Самосознание – представление человека о своих взаимосвязях со средой, концепция своего «Я», установки в отношении себя. В психологии самосознание понимается как психический феномен, осознание человеком себя в качестве субъекта деятельности, в результате которого представления человека о самом себе складываются в мысленный «образ-Я».

Итак, сознание следует понимать как высшую форму отражения мозгом действительности при помощи абстрактно-логического мышления и речи.

Но человек функционирует не только на уровне сознания. Далеко не все он способен осознать и проанализировать. Существует и бессознательный уровень.

Бессознательное – это такое сочетание психических свойств, процессов и состояний, влияние которых человек не анализирует (не осознает).

Из сознания в бессознательное вытесняется нежелательное содержание психики.

Этапы формирования сознания:

1. До года – бодрствующее сознание: ребенок оценивает приятную для него ситуацию.
2. От 1 года до 3 предметное сознание (главную роль играют непосредственные впечатления).
3. От 3 до 9 лет – индивидуальное сознание (выделение собственного «Я»).
4. От 9 до 16 – коллективное сознание.
5. От 16 до 22 – высшее общественное социальное познание.

Согласно взгляду З. Фрейда на «Я-концепции», в личности присутствует не только сознательное и бессознательное, но и довольно сложное психическое образование – «Сверхсознание», контролирующее желания и влечения личности и все поведение человека в целом. Развитие «Сверхсознания» есть результат внутреннего конфликта между чувством вины и идеальным представлением о себе, который связан с усвоением родительских запретов на данной стадии личностного развития.

Структура психического по З. Фрейду выглядит следующим образом.

Бессознательное (Оно) – инстинкты, принцип удовольствия, бесконтрольность; Эго (Я) – Сознание (разум, рассудок, реальность); Сверх (Я) – сверхсознание, духовность, ценности, нравственность, самоконтроль).

В дошкольном возрасте появляются такие новообразования, как усвоение нравственных норм, т.е. формирование наивысшей степени сознания «Сверх-Я».

Ребенок бессознательно усвоит все те принципы, поступки, действия родителей, которые он наблюдает в семье. Он бессознательно будет принимать их как норму жизни, что неоспоримо доказывает важность влияния детско-родительских отношений на формирование сознания,

самосознания и самооценки. Родители формируют с самого раннего детства сознание ребенка, которое в свою очередь определяет его самосознание и самооценку на протяжении всей жизни.

Если ребенок получает любовь и положительную оценку от родителей, то у него формируется завышенная самооценка (что является нормой для дошкольного возраста). Это не значит, что родители должны во всем поощрять ребенка, иначе не будут усвоены нормы морали принятые в обществе, что приведет к порицанию и неприятию обществом, а это в свою очередь будет мешать адаптации и реализации личности в дальнейшем.

Таким образом, необходимо сформировать сознание ребенка, чтобы он знал и умел все то, что находится в зоне его ближайшего развития: мотивировать его на достижения, согласно его возрасту, и учить оценивать свои действия, т.е. рефлексировать (обращать внимание ребенка на самого себя и на свое сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление).

Когда ребенок научится рефлексировать, он научится оценивать свои достижения, появится стремление делать с каждым разом все лучше и лучше. С достижением высоких результатов своей деятельности ребенок будет получать все больше положительных, мотивирующих высказываний от родителей, учителей, значимых взрослых. Это приведет к завышению самооценки.

Такой метод развития адекватной самооценки требует от родителей элементарных знаний о зоне ближайшего и актуального развития дошкольника, между которыми расположены задачи, решаемые ребенком под руководством взрослых.

Согласно идеям психоанализа, ни одно проявление психики нельзя назвать случайным, ни с чем не связанным, произвольным. Осознаваемые чувства, мысли, импульсы следует рассматривать, как события причинно-следственных взаимодействий, определенных ранним детским опытом.

Обратимся к английской поговорке: «Не воспитывайте детей, воспитывайте себя. Все равно они будут похожи на Вас».

Детско-родительские отношения представляют собой семейные отношения, в которые вовлечен ребенок; подструктуру неравнозначных семейных отношений, процесс активного взаимодействия, взаимовлияния родителей и ребенка; избирательную в оценочном и эмоционально плане психологическую связь ребенка с родителем, которая выражается в эмоциях, действиях, реакциях, связанных с возрастными-психологическими, индивидуальными особенностями ребенка.

Факторам детско-родительских отношений включают в себя:

- особенности форм поведения и личности родителей;
- уровень образования родителей и их психолого-педагогическая компетентность;
- эмоционально-нравственная семейная атмосфера;
- виды средств воспитательного воздействия;
- степень включенности ребенка в семейную жизнедеятельность;
- учет степени удовлетворения актуальной потребности ребенка.

Перечислим основные типы детско-родительских взаимоотношений.

Авторитарный – все решения за ребенка принимают исключительно родители. Как правило, они считают себя авторитетом в его глазах и убеждены, что ребенок должен полностью подчиняться их воле. Вместо аргументированного обоснования своих требований, такой тип родителей зачастую применяет повышенный контроль, суровые запреты, санкции, порой даже физические наказания. В таких семьях дети растут слишком робкими, поэтому в дальнейшем не способны принимать решений самостоятельно.

Демократический – родители напротив всячески поощряют самостоятельность своего ребенка, если она соизмерима с его возрастными возможностями в настоящий момент. Единственное требование родителей от ребенка – осмысленного поведения, принятия по-настоящему осознанных решений. К потребностям ребенка, по мере того, насколько они уместны, относятся с пониманием, порой даже трепетно. Всегда готовы помочь своему чаду и пойти ему навстречу в определенных ситуациях. При таком типе воспитания, дети вырастают ответственными и дисциплинированными.

Попустительский – ребенок в семье не знает никаких ограничений и запретов. В виду не способности или попросту нежелания родителей руководить процессом воспитания своего ребенка, он не выполняет никаких указаний или поручений с их стороны. Также к данному стилю можно отнести немного похожий – хаотический стиль воспитания, что иными словами означает непоследовательность при руководстве воспитательным процессом. Единый подход к воспитанию в таком стиле, как правило, отсутствует. Четких указаний или требований к ребенку со стороны родителей не наблюдается.

На основании логики наших рассуждений предложим следующую гипотезу: самооценка ребенка может непосредственно зависеть от детско-родительских отношений; четкие границы, формирующие сознание дошкольника, скорее всего помогают ему четко осознавать правильность или ошибочность своих действий и, как следствие, возможно возникновение у него рефлексии и становление самооценки; самооценка вероятнее всего связана с актуальной зоной развития ребенка, через которую родители могут положительно влиять на ее формирование.

Для проверки гипотезы выдвигаем цель нашего исследования – выявить взаимосвязь между детско-родительскими отношениями и самооценкой ребенка, а также между общим развитием и самооценкой, что поможет определить метод воздействия родителей на самооценку своего ребенка.

Достижение поставленной цели поможет выдвижение и решение следующих задач:

1. Провести диагностику детско-родительских отношений:

– диагностика самооценки детей 6–7 лет (методика – Проба де Греефе; методика «Лесенка»; методика – «Нарисуй себя»; тест определения самооценки дошкольника;

– диагностика познавательной сферы личности ребенка (методики «Выучи слова», тест «Нелепицы», «Чего не хватает на этих рисунках», «Найди и вычеркни»;

– анкета для родителей (оценка способностей ребенка согласно возрасту).

2. Организовать вербальное психологическое просвещение родителей о зоне ближайшего и актуального развития детей 6–7 лет при помощи теоретических курсов для обучения их методам развития сознания, рефлексии и адекватной самооценки ребенка.

5. Разработать и провести детско-родительские тренинги для каждого типа детско-родительских отношений (тренинговые занятия помогут родителям поддерживать эмоциональную связь с ребенком как субъектом, а не объектом их воздействий).

6. Организовать индивидуальное психологическое консультирование для родителей.

Таким образом, при решении теоретических и эмпирических задач нашего исследования будет скорее всего подтверждена его гипотеза.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2008. 1008 с.
2. *Немов Р. С.* Психология: учебник для бакалавров. М.: Издательство Юрайт, 2014. 639 с.

Т. А. Пакунова, Е. И. Миронова, О. С. Пакунов
Государственный университет по землеустройству, г. Москва

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ТВОРЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

Значимой приметой нашего времени становится широкое, поистине тотальное, внедрение во все области общественной жизни цифровых технологий. Электронно-информационная образовательная среда – это не просто стратегический ориентир для современной высшей школы, а насущная потребность педагогов и обучающихся в использовании возможностей и функций различных информационных систем и средств. Электронные ресурсы рассматриваются как эффективный инструмент обучения, передачи знаний, развития необходимых навыков и умений, формирования компетенций в соответствии с направлением подготовки. Стремительные преобразования существенным образом затрагивают архитектурные школы, вузы и факультеты. Педагогические приемы, направленные на развитие творческих способностей обучающихся вузов, являются постоянным предметом научных дискуссий и исследований специалистов, работающих в области архитектурного образования [1].

Академические учебники, методические пособия, энциклопедия, словари, редкие книги, архивы чертежей, изображения произведений искусства и объектов архитектуры – все это многообразие источников становится доступным для использования в обучении благодаря электронным библиотекам и специализированным сетевым ресурсам. Задача педагога систематизировать и рекомендовать аудитории основную и дополнительную литературу по изучаемой дисциплине. Важно предостеречь студента от бездумного поглощения информации, распыления сил и напрасной траты времени, научив его четко определять задачу, дифференцировать материал, верно задавать поисковые запросы, оценивать достоверность и надежность источника.

Качественно меняются подходы к преподаванию ведущих дисциплин, в том числе архитектурного проектирования и теории композиции. Техника ручной графики превращается в особый вид изобразительного искусства, виртуозное мастерство, требующее от исполнителя подготовленности и опыта. Прочно вошел в повседневный обиход термин «скетчинг» (от англ. sketch, буквально эскиз, набросок), означающий создание эскизов. Характерно, что скетчем называют также короткие эстрадные сценки и пьесы шуточного содержания, рассчитанные на внешний эффект. Проводя параллель со сценическим искусством, можно было бы говорить о кажущейся несерьезности наброска. Но это лишь поверхностный взгляд. На самом деле, скетч может представлять собой концепцию будущего проекта или быструю зарисовку с натуры, фиксацию образа. Генерирование идеи путем рисования – обычная практика творческих личностей. Сегодня на просторах интернета в свободном доступе размещены скетчи многих выдающихся архитекторов (среди них Константин Мельников, Иван Леонидов, Оскар Нимейер, Сантьяго Калатрава, Заха Хадид, Ренцо Пьяно, Норман Фостер, Ричард Роджерс, Бьярке Ингельс и др.) До сих пор востребован привычный набор инструментов – листы ватмана, карандаши, ластик, маркеры, кисти, акварель. Однако свое место под солнцем настойчиво и уверенно отвоевывают электронные гаджеты, управляемые умными программами. Начальный этап проектирования – задумка – рано или поздно обретает электронный вид. Цифровое проектирование – реальность, погружение в которую и педагога, и студента так же естественно, как обсуждение концепций и проектных предложений. Уровень владения специальными программами в значительной мере определяет компетентность выпускника архитектурного вуза.

Отдельного разговора заслуживает опыт дистанционной организации образовательного процесса. Здесь есть как очевидные плюсы, так и минусы. К положительной составляющей следует отнести масштаб охвата виртуальной аудитории и рациональное управление временем. Записанную лекцию или мастер-класс можно пересмотреть несколько раз, что позволит более основательно усвоить пройденный материал, разобраться в трудной теме. Тем не менее, о дистанционном обучении не может быть и речи без соответствующего технического оснащения. Для полноценного

общения потребуются устойчивый скоростной интернет, компьютер или смартфон, веб-камера, микрофон. Более того, участники должны обладать навыками пользования технологиями, создания конференций, презентации материала и т.д. Дистанционный формат неприемлем в той части освоения программы, где требуется специальное лабораторное или студийное оборудование. В преподавании изобразительных дисциплин (в частности, рисунка, живописи, пластических искусств) дистанционный формат приживается с огромным трудом, так как лишает ученика непосредственного диалога с мастером. Педагогу трудно оценить художественные произведения, выполненные в цвете, которым свойственно «мимикрировать» в зависимости от настроек цветопередачи конкретного устройства.

Активно вводятся в педагогический оборот модернизированные методики, учитывающие вовлеченность молодого поколения в цифровой мир. Так, для студентов творческих направлений подготовки несомненный интерес представляет формат квиза на тему архитектуры, дизайна и изобразительного искусства. Квиз (от англ. quiz, предварительный экзамен, проверочный опрос) – это интеллектуальная викторина, состоящая из нескольких раундов. Вариативность и сложность вопросов увеличивается по мере прохождения раундов, для каждого из которых устанавливаются четкие правила. Участники заполняют электронные или бумажные формы ответов. Соревновательный формат мероприятия пробуждает у игроков здоровый азарт, мотивирует на достижение наивысшего результата. Победа в квизе обеспечена не только самым эрудированным, но и тем, кто способен быстро включить смекалку, готов наблюдать, анализировать, замечать детали, сопоставлять факты и делать выводы. Педагог сам решает, как организовать квиз: распределить студентов по командам или предоставить право играть индивидуально, когда каждый только сам за себя. Квиз может проводиться в дистанционном формате.

Неизбежно вносятся коррективы в традиционный формат лекций. Модель, при которой педагог играет роль первой скрипки, разъясняя тему, а студенты тщательно конспектируют в течение целого занятия, теряет актуальность и зачастую превращается в анахронизм. Теперь электронные варианты лекций предлагаются обучающимся в комплекте с другими образовательными ресурсами и размещаются в ЭИОС, в том числе с видеороликами и мастер-классами.

Коммуникационные технологии вывели на новый уровень характер взаимодействия педагогов и студентов. Благодаря виртуальным образовательным платформам, популярным мессенджерам и социальным сетям общение вышло за пределы университетской аудитории. Теперь пополнять личные электронные кабинеты, актуализировать учебные материалы, проводить консультации, контролировать и оценивать ход работы можно онлайн по гибкому графику в удобное время.

Открытость информационной среды усиливает конкурентную борьбу в профессиональной сфере. Очевидно, что успех сопутствует не только самому талантливому, целеустремленному и трудолюбивому, но и тому, кто умеет себя наилучшим образом презентовать, убедительно заявить о своем потенциале. С первых же месяцев студенческой жизни, что называется, с младых ногтей, будущий специалист готовит творческое портфолио с тем, чтобы отправиться в самостоятельное плавание с солидным багажом достижений. Отличительной чертой такого портфолио является его электронный формат, обеспечивающий относительную легкость и оперативность в представлении в нужную инстанцию (например, для участия в конкурсе, при поступлении в магистратуру и т.д.). Электронное портфолио обеспечивает студенту мобильность, позволяя преодолевать границы при установлении контактов в профессиональном сообществе. Пройти собеседование на расстоянии, получить приглашение на стажировку или на работу, принять участие в конкурсе, опубликовать результаты научных исследований, отправить плоды своих трудов на выставку в любую точку мира – это неоспоримое преимущество электронных технологий. Увлечь студента научными исследованиями, выступить руководителем конкурсного проекта, сформулировать курсовое задание, направленное на раскрытие многогранного таланта личности обучающегося, – это и есть миссия педагога, кровно заинтересованного в том, чтобы портфолио выпускников именно его школы могло конкурировать на рынке труда.

Следует подчеркнуть, что высшая школа всегда открыта для новаторства. Вспомним, например, революционные подходы к архитектурному образованию Н.А. Ладовского, которому хватило решимости создать в 1920 году Объединенные левые мастерские (Обмас) и собственную лабораторию, получившую известность как «черная комната». Не менее масштабна фигура В.Ф. Кринского, обосновавшего авторскую методику развития пространственного мышления у студентов ВХУТЕМАСа. Без экспериментальной педагогики немыслимо движение вперед. Педагог должен не просто адаптироваться к быстроменяющимся условиям, но и стать флагманом для команды своих учеников, наставником, который укажет на непреходящие ценности и поможет расставить приоритеты. Вызовы времени требуют адекватного ответа.

Список литературы

1. *Занегина А. Б.* Специфика подготовки и проведения мастер-классов в формате «Университетских суббот» // «Образование. Наука. Культура»: Материалы международного научного форума (21 ноября 2018 г.): сборник научных статей. Гжель: ГГУ, 2019. С. 116–119.
2. *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.
3. *Пакунова Т. А., Миронова Е. И.* Образовательные технологии профориентации школьников в области архитектуры // Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура» (20 ноября 2019 г.): сборник научных статей. Гжель: ГГУ, 2020. С. 375–377.

О. В. Панишева

Луганский государственный педагогический университет, Луганская Народная Республика, г. Луганск

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ ИСТОРИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

Повышение качества математического образования на разных уровнях напрямую связано с учетом в преподавании предмета индивидуальных особенностей обучающихся, в том числе и гендерных различий.

Различия в организации психической деятельности обучающимися разного пола доказаны зарубежными и отечественными нейропсихологами и психофизиологами, в частности, А. Анастаси, Ш. Берн, Д. Майерсом, В. Еремеевой, В. Базарным. Эти различия они объясняют функциональной асимметрией полушарий головного мозга. Задача педагогов состоит в организации учебного процесса с учетом выявленных различий, осуществлении гендерного подхода, который понимается педагогами как «организация педагогического процесса, учитывающая индивидуальные особенности ребенка в соответствии с его полом, которая предполагает определение содержания, форм и методов обучения, направленных на создание гендерокомфортной среды, способствующей развитию личности в соответствии с природным потенциалом» [2].

Целью нашего исследования было выявить, существуют ли гендерные различия в восприятии обучающимися историко-математических сведений и в случае положительного ответа разработать рекомендации по учету этих различий.

Гипотеза основывалась на том, что женщины по-своему воспринимают историю, историю науки в том числе. У них свои краски, свое «пространство чувств» – эта мысль по отношению к истории высказана С. Алексиевич – автором бестселлера «У войны не женское лицо» [1]. Нами была поставлена задача подтвердить или опровергнуть эту гипотезу по отношению к истории математики.

Исследования проводились в группах студентов, изучающих математику, возраст которых от 17 до 21 года. Всего участвовало в эксперименте 48 человек. Экспериментальное наблюдение началось с того, что нами было установлено доминирующее полушарие каждого студента с помощью традиционных методик. И мы, наблюдая различия в предпочтениях девушек и юношей, одновременно пытались выявить, совпадают ли они с различиями в восприятии материала правополушарными и левополушарными студентами.

Нами было проведено наблюдение и опрос студентов, изучающих историю математики не только в виде систематического курса, но и тех, кто знакомится с историческими сведениями в процессе изучения специальных математических дисциплин. Мы предложили им несколько историко-математических текстов, после прочтения которых попросили назвать те, которые показались им более интересными. Материал, в котором приводились бытовые факты из жизни ученых, демонстрирующий их «земное» происхождение (о кулинарных предпочтениях, любимой одежде и цвете интерьера, занятиях спортом и увлечениях), более заинтересовал девушек. Юноши более интересными посчитали истории, в которых видна борьба ученого за отстаивание своей идеи, за возможность публиковаться или обучаться, истории, в которых виден метод, с помощью которого было сделано открытие.

К примеру, в процессе изучения дисциплины дифференциальные уравнения студентам было дано задание подготовить презентацию об ученых, внесших вклад в развитие теории дифференциальных уравнений. Ставилось условие кроме научных достижений математиков осветить интересные сведения из его биографии. Любопытно было проследить, какие сведения студенты считают интересными. Например, девушки выделили факт, что Лейбниц любил сладкое.

Произошедший с ученым курьезным случай одинаково часто считали любопытным и юноши, и девушки. А случай этот состоял в следующем. К двадцати годам Лейбниц превзошел по образованности своих профессоров и решил сдать экзамен на докторскую степень в области юриспруденции. Но когда он накануне экзамена пришел к декану домой, жена декана, увидев столь

молодого соискателя, не пустила его в дом, заявив: «Сначала не мешало бы отрастить бороду, а потом являться по таким делам!» После этого Г. Лейбниц ушел и больше не возвращался [3].

Анализ того, материал какого текста запомнился лучше, подтвердил выдвинутый нами ранее тезис о том, что эмоционально окрашенный материал лучше запоминается вне зависимости от пола того, кто его воспринимает. Изложение биографий ученых в советском стиле, когда они в основном состояли из данных о рождении и смерти, а также опубликованных работах, открытиях и наградах, не вызывало никаких эмоций у нынешних студентов вне зависимости от их пола и доминирующего полушария. Хотя те педагоги, которые работали в 1970-е гг., отмечали, что такая подача материала была нацелена на то, чтобы вызывать гордость за свою страну, ее успехи в науке. Каждый понимал, насколько трудно было получить государственные награды такого уровня, и в таком стиле преподавались любые новости.

Интересной деталью оказалось то, что девушки часто лучше запомнили сюжет истории, иногда с трудом вспоминая, к биографии какого ученого он относится, а юноши запомнили и имя математика, и то, что о нем рассказывалось. Для того, чтобы запоминание стало более качественным, девушкам понадобилось повторение материала, работа с ним, большее время на запоминание.

Наличие или отсутствие мультимедийной презентации, сопровождающей изложение материала, существенно не повлияло на качество его запоминания. Однако при опросе студенты, среди которых были представители обоих полов, ответили, что с презентацией следить за изложением было интереснее. Делаем вывод, что это связано больше с преобладающим типом памяти обучающихся, а не с их гендерными различиями.

Задания, в которых необходимо было лишь воспроизвести информацию, качественнее выполняли девушки, их речь была более эмоциональной, они использовали больше фактов и деталей. Юноши качественнее справлялись с заданиями на структурирование информации.

Задание, в котором нужно было пофантазировать, чем мог закончиться случай из биографии, выполнили лучше девушки, представляя совершенно неожиданные повороты сюжета.

Еще одним диагностирующим заданием было следующее: ознакомившись с воспоминаниями математика, воссоздать портрет эпохи. В качестве такой биографии была предложена биография Л. Понтрягина. В результате девушки обратили внимание на то, как был организован быт ученого во время его московского периода жизни и при жизни в эвакуации: приемники, которые собирали у всех жителей, приспособленные под закваску капусты люстры и т.д. Юноши сделали более глубокий анализ и обратили внимание на те запреты, которые наблюдались в сталинские времена – гонения на кибернетику и генетику, невозможность жить в столице после возвращения из лагеря, необоснованные аресты, запрет на выезд за границу.

Итак, в результате наблюдений было установлено.

Эмоционально окрашенный материал лучше усваивается и запоминается на более долгий период и это не зависит от пола обучающихся. Историко-математическая информация в том виде, в каком ее представляли в советское время, у современных студентов не вызывает никакого эмоционального отклика и интереса и не запоминается ими.

Девушек в историко-математическом материале привлекают подробности из обыденной жизни ученых, они хорошо запоминают и эмоционально воспроизводят материал, в изложении которого преподаватель максимально обращался к чувствам и эмоциям. Обращают внимание на детали. Для точного запоминания материала необходимо больше времени. Дают волю фантазии. Более ценным считают отношение ученого к родным и коллегам, чем значительность его открытий.

Юношей привлекают сведения, в которых показаны противоречия, методы решения задач. Они воспринимают текст в целом, без отвлекающих подробностей. Хуже справляются с заданием воспроизведения материала, лучше – с его структурированием. Делают более глубокий анализ. Хорошо запоминают факты, имена и даты. Могут воспринимать информацию на слух. Признают ценность открытия вне зависимости от личных качеств ученого.

Установленные различия практически повторяют различия в восприятии и воспроизведении историко-математической информации правополушарными и левополушарными студентами, что дает возможность предположить, что в обучении не стоит ориентироваться на гендерный состав

группы, важно лишь знать доминирующее полушарие обучающихся. Однако эти различия должны находить отражение в использовании преподавателем разных стилей изложения материала историко-математического материала. Традиционный подход ориентирован на учеников, а затем и студентов, имеющих доминанту левого полушария, особенности правополушарных детей часто игнорируются.

С учетом сделанных выводов, считаем, что имеет смысл предлагать разные типы задания с целью лучшего восприятия и запоминания материала. Проводя историко-математические экскурсии, необходимо обращать внимание не только на общеизвестные факты, а в том числе и на детали, эмоции, освещать такие подробности, которые позволяют посмотреть на историю сквозь призму человеческих отношений и мировосприятие конкретной исторической личности. Возникает проблема, где отыскать такие материалы. Ведь учебники и пособия по истории математики написаны в научном стиле и практически не содержат ничего подобного. О математиках XII–XX вв. можно узнать более подробно, прочитав оригиналы их воспоминаний или воспоминания о них их друзей и коллег. Так, очень много материала можно найти в «Жизнеописании Понтрягина, написанного им самим», прочитав которое читатель неизменно проникается настроением и мировосприятием людей из этой эпохи.

Об А. Ляпунове и его участии в Великой Отечественной войне в открытом доступе имеются воспоминания дочери. Еще один нюанс – современные школьники и даже студенты за редким исключением не станут читать монографии, они предпочтут краткое содержание, которое, естественно никаких интересных подробностей мировосприятия содержать не будет. Видим выход из этой ситуации в том, чтобы сделать подборку таких малоизвестных, любопытных, неординарных фактов из жизни ученых-математиков, знакомство с которыми можно проводить разными способами. Их можно помещать в стенгазеты (или более современные электронные выпуски математических журналов и газет), по их материалам можно составлять викторины и историко-математические олимпиады для школьников и студентов, проводить математические вечера с использованием добытой информации.

Список литературы

1. *Алексиевич С.* У войны не женское лицо. М.: Время, 2013. 302 с.
2. *Баурова Ю. В.* Гендерный подход в образовании: взгляд на проблему // Известия Саратовского университета. Психология развития. 2010. № 3. С. 59–64.
3. *Горькавый Н.* Сказка о вундеркинде Готфриде Лейбнице, придумавшем новую математику // Наука и жизнь. 2014. № 1. С. 81–87.

Г. Н. Петухова

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

ИНФОРМАЦИОННАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММЫ MICROSOFT POWERPOINT

At all times, teachers have sought and developed methods, principles and approaches that would allow us to present educational material in an accessible form, quickly, figuratively and emotionally. The emergence of information technology has opened up new opportunities, providing information collection, storage and accumulation. The active use of the computer contributed to the implementation of the didactic and methodological principles of teaching a foreign language. Undoubtedly, the introduction of advanced technologies and their productive use allows you to focus on the important points of the educational material, makes this material convincing and effective. In such conditions, a favorable atmosphere of perception is created and in some way the problem of the lack of languages of the environment is solved. It is also important that immediate individual control of knowledge can be carried out.

The use of educational presentations allows you to take into account the individual characteristics of students and contributes to the development of the ability to work independently, which means that it increases the responsibility of students.

Although software products provide remarkable capabilities, such innovations still place special demands on the teacher. After all, a modern teacher, preparing comprehensively developed, competent specialists, prepared for life and communication in a modern society, must master pedagogical, psychological and information technologies. Therefore, starting to develop a presentation on the topic "Petroleum", the author studied the literature on the use of multimedia tools in education, in particular, about such a product as Microsoft PowerPoint. It should be noted that this is a very hot topic. Many experts, such as E.G. Azimov, T.V. Karamysheva, E.S. Polat and others, are considering the didactic capabilities of e-learning programs and believe that these programs undoubtedly increase the effectiveness of the learning process. Scientists recommend using such programs at all stages. Getting started, the teacher should first analyze the training material in order to determine what topic, section, stage, etc. can be most fully revealed using multimedia. An important factor is the teacher's ability to effectively adapt the educational material, while taking into account the age and psychological characteristics of the students. The presentation should fit logically into the structure of the lesson.

When it comes to preparing a presentation, the following factors can be considered:

Planning. Plan your presentation carefully.

Objectives. Think about what you want to achieve.

Audience. Whom exactly will you be addressing?

Content. Brainstorm your ideas first. Then decide which are most relevant and appropriate to your audience and to your objectives and carry out any research that is necessary.

Approach. Try to develop your key points in an interesting and varied way, drawing on relevant examples, figures etc. for support as appropriate.

Organization. Your presentation should have a clear, coherent structure and cover the points you wish to make in a logical order.

Rehearsal. Allow time to practice your presentation.

The language of your presentation is of great importance. Your language should be simple and clear.

Based on my own experience, I can say that one should not overload the lesson with a large number of presentations, but the presentation with any vivid effects.

Currently, there are many types of software that help in a short time and, without having special knowledge in the field of programming, create presentations. Microsoft PowerPoint is one such programs that can be used as a tool for creating a multimedia educational product.

Experts believe that Microsoft PowerPoint has the following benefits:

- with its help, you can present various types of visualization;
- used in all types of speech activities, as well as when working with vocabulary and grammar;
- great opportunity to control the attention of students;

- influence on cognitive interest and increase student motivation;
- promotes effective perception and memorization of the proposed material;
- a large field of activity, both for work in the classroom and for independent work;
- saves study time.

In addition, a positive point is that not only the students, but also the teacher himself develops creative abilities in organizing his work, feels more competent.

If necessary, this program allows you to combine various types of visualization, intervene in user actions, and make the necessary changes. On the positive side, you can use objects from other programs along with Microsoft PowerPoint.

The negative point is that the teacher does not always have the technical ability to work, because there are not enough computer classes, electronic boards, projectors, etc. However, students have a variety of modern means of communication that can be used to demonstrate materials. Sometimes, when creating a project, students are involved. Moreover, students help to solve not only technical issues (and they are quite competent in this area), but also in the selection of tasks for solving a particular problem.

Using this product, you can offer different types of exercises (linear, animation and hypertext), but at certain stages of work. The teacher has the opportunity to select and use such exercises in a logical sequence. The main thing is to clearly define the purpose and objectives of the presentation, its main points, correctly select and organize the educational material, distribute it on slides, think over the style of presentation of the material, ways to control the exercise performance and self-control.

The presence of this type of work in the class not only demonstrates the professional competence of the teacher, but also changes the learning process and the formation of systems thinking. This means that by discovering new sources of knowledge, students become more open to perception and implementation of new ideas. They develop cognitive activity and imagination, the ability to work in a team and independently, the ability to express themselves, their activity and creativity.

Literature

1. *Azimov E. G., Shchukin A. N.* New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages). IKAR, 2009. 448 p.
2. *Efremenko V. A.* Application of information technologies in foreign language lessons // FLS. 2007. No. 8. from. 18–21.
3. *Zakharova I. G.* Information technologies in education: Textbook. manual for stud. higher. ped. study. institutions. M.: Academy, 2007. 279 p.
4. *Karamysheva T. V.* Learning foreign languages using a computer. In questions and answers. SPb.: Publishing house "Soyuz", 2001. 192 p.
5. English: a practical guide for students of the specialty 1-25 01 08-03 Accounting, analysis and audit (in commercial and non-commercial organizations) by correspondence education / G.N. Petukhova;. - Gomel: Scorina State University, 2015. 42 p.
6. *Polat E. S.* Method of projects in foreign language lessons // Foreign languages at school. 2000. No. 2, 3.

И. В. Полетаева

Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, Республика Беларусь, г. Горки

ЛОГИКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из задач высшего образования в подготовке будущих специалистов к профессиональной деятельности является формирование у них культуры мышления рационального отражения действительности – использование инструментов логики и других дисциплин логического цикла в развитии правильной мысли, способности открывать новые факты, получать новые знания и опыт учебного самостоятельного труда. Развитие культуры логического мышления и практики будущих работников во многом зависит от потенциала учебной дисциплины логики и методических технологий его реализации в образовательном процессе. Так, в своих научных изысканиях Т. Ю. Амелина, Л. А. Левин, Л. Л. Ломако, Е. В. Солодова, Т. А. Стародубова утверждают, что гуманитарные дисциплины обладают определенными многофункциональными дидактическими ресурсами, влияющими на формирование универсальных компетенций (профессиональных и общекультурных) и повышение уровня квалификации будущих специалистов [1; 2; с. 226; 3, с. 466].

Поддерживая данную позицию, необходимо указать на специфику логического знания, которое отнюдь не является сводом готовых решений всех научных и практических задач. Овладение логическим знанием – это овладение формами и законами правильного мышления, отличительная особенность которого заключается в том, что оно от истинных посылок всегда приводит к истинному знанию. Приобретается знание высокого качества, вырабатываются навыки самостоятельного и творческого подхода мыслить, анализировать, сопоставлять, делать умозаключения, без чего невозможна никакая научно обоснованная учебно-познавательная деятельность. Логика в учебном процессе, взаимодействуя с эвристическими рассуждениями, ведет студентов к продуктивному изучению предметной дисциплины и творческой работы в ней. Органически сочетаясь с профилирующими предметами вуза в учебной практике студентов-юристов, логика является основой всего последующего развития личности специалиста и гражданина. Знание основ логики – действенный инструмент будущего юриста-теоретика в его профессиональной деятельности.

Это обусловлено спецификой работы юриста, заключающейся в применении арсенала логических средств: доказательств, опровержений, аргументированной критики и т. д. Он, во-первых, поможет ориентироваться на уровне строгости доказательств аргументов, позволяющих отстаивать свои тезисы перед оппонентами, научит использованию дедукции и выстраиванию умозаключений, постепенно усложняя, развивая творческую активность и самостоятельное мышление студентов. Во-вторых, создает основу для юридической практики, когда придется делать выбор и решать вопросы в конкретных условиях правового процесса. По мнению В. А. Уткевич и О. И. Уткевич, логика как специальная учебная дисциплина имеет методологическую ценность для формирования правовой культуры специалистов в области юриспруденции [4, с. 260].

Эффективность юридического образования находится в прямой зависимости от глубокого осознания преподавателями специфики логического знания, изыскания действенных методов изучения курса логики. И чем совершеннее, разнообразнее и богаче эти методы и средства, тем выше уровень качества образования студентов. Поэтому совершенствование методики преподавания логики как специального учебного модуля остается, и будет иметь впредь актуальное значение.

Важное место в изучении студентами логики занимают семинарские занятия. На семинаре не только проверяется, но и систематически углубляется логическое знание, которое содействует повышению культуры мышления. Здесь преподаватель в сравнительно небольшой аудитории имеет возможность в наиболее доступной форме последовательно разяснять сложные категории логики, вырабатывать у студентов навыки грамотного, логически правильного мышления, критически относиться к своим и чужим позициям, доказательно рассуждать и опровергать ложные выводы, используя целый ряд педагогических технологий углубления и закрепления научных положений.

Семинар активизирует реализацию технологии творческого обучения студентов. Он предоставляет благоприятные возможности для учебного общения в различных формах логического спора – дискуссиях, полемике, диспутах и дебатах. Владение искусством ведения споров помогает преподавателю в обсуждении проблемы вырабатывать коллективное мнение по какому-либо вопросу, привлекая к их решению компетентных лиц. Логика ведения спора учит студентов самостоятельно оценивать сложные проблемные явления и ситуации, творчески, точно и последовательно мыслить, принимать правильные и обоснованные решения по актуальным жизненным вопросам, не допуская ошибок и противоречий в своих рассуждениях. Творческое умение мыслить – это одна из активных форм обратной связи студентов с преподавателями, а выдвижение и защита тезиса проponentом развивает интеллектуальный труд обучающихся.

Значимость использования наглядных логических схем позволяют создать тот эмоциональный настрой, без которого очень трудно воспринимается научная аргументация логического знания. Использование наглядной подачи логики даже в форме простейших схем помогает активизировать учебно-познавательный труд студентов, глубже разобраться в законах, приемах и операциях мыслительной деятельности и реализовать в повседневной, научной и профессиональной практике различные логические процедуры (например, установление истинности или ложности суждений). Такая подача логики дает возможность интенсифицировать учебный процесс, повысить методический уровень преподавания и логической культуры мышления студентов.

Умение мыслить логически и обладать высокой культурой логического мышления – важная составляющая типа личности, способной к инновационной профессиональной юридической практике. Требования современного высшего образования определяют ценность преподавания курса логики в деле подготовки специалиста, способного нестандартно и масштабно мыслить, анализировать, выделять и конструктивно обсуждать насущные проблемы общественной жизни. В этом аспекте фундаментальная подготовка специалиста, способного комплексно ориентироваться в достижениях международной юридической практики, усиливает роль логики как самостоятельной учебной дисциплины и науки о мышлении.

Список литературы

1. *Левин В. И.* Роль логики в образовании [Электронный ресурс]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32584035_55569589.pdf (дата обращения: 18.11.2020).
2. *Солодова Е. В., Ломако, Л. Л.* Место и роль дисциплины «Логика» в формировании общекультурных компетенций бакалавров [Электронный ресурс]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24554568_88984506.pdf-роль (дата обращения: 18.11.2020).
3. *Стародубова Т. А., Амелина Т. Ю.* Роль дисциплин гуманитарного цикла в формировании универсальных компетенций // Научно-инновационные технологии как фактор устойчивого развития отечественного агропромышленного комплекса: Материалы Национальной научно-практической конференции 12 декабря 2019 г. Рецензируемое издание. Рязань: Издательство Рязанского государственного агропромышленного университета, 2020. Часть II. С. 464–469.
4. *Уткевич В. И., Уткевич О. И.* Роль логики в формировании правовой культуры студентов юридических факультетов высших учебных заведений [Электронный ресурс]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37200755_80373971.pdf (дата обращения: 18.11.2020).

Р. А. Полозок, С. А. Улитко

Институт пограничной службы Республики Беларусь, Республика Беларусь, г. Минск

ПРОБЛЕМА ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОГРАНИЧНИКОВ

Смена парадигмы образования и воспитания личности актуализирует вопросы качества подготовки специалистов с инновационным типом мышления, развитой мировоззренческой культурой и поликультурным сознанием [4].

Вопросы внедрения инновационных методик и технологий в процесс подготовки современных специалистов нашли обсуждение в исследовательских работах различных авторов (А. П. Лобанов) [1].

Инновационный подход в подготовке военного специалиста – новое видение целей и задач профессионального образования, предъявление новых требований к содержанию внедряемых педагогических технологий, средствам контроля и оценки результатов эффективности образовательного процесса.

Для того чтобы адекватно реагировать на современные вызовы, соответствовать в профессиональном плане духу времени, нужна новая формация динамичных военных специалистов, непрерывно обновляющих багаж своих профессиональных знаний, умеющих жить и работать в инновационной среде.

В этой связи, главной особенностью и сущностью современной отечественной системы обеспечения военной и пограничной безопасности является широкое применение инноваций в подготовке военнослужащих.

Современная военная педагогическая наука и практика, методики подготовки пограничников обладает достаточно обширным арсеналом инновационных методов.

В последнее время в практике подготовки стали очень распространены online семинары (вебинары). Они похожи на обычные семинары – последовательные доклады, показ демонстраций, вопросы и ответы, однако все действие происходит в режиме реального времени через Интернет.

Внедряются в практику подготовки военнослужащих информационно-коммуникационные технологии, высокоинтегрированные информационные системы, которые объединяют в себе натурные, виртуальные и конструктивные средства моделирования.

Эффективно осуществляется процесс внедрения в подготовку пограничников методов проблемного обучения, направленных на развитие сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия (С. Л. Рубинштейн).

Целесообразны в обучении пограничников методы программированного обучения, которые строятся по четким алгоритмам обучения (точным инструкциям), приводящим к ожидаемому результату и обязательно включают обратную связь: внутреннюю (к обучаемому) и внешнюю (к офицеру).

Инновационное обучение повышает мотивацию военнослужащих в решении обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности, побуждает их к конкретным действиям [3].

Кроме того, инновационное обучение формирует у пограничников способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выход из нее, обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности.

Внедрение инновационных методов обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки пограничников, специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения и воспитания, при которых военнослужащие чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс их подготовки [3].

Активное педагогическое влияние на личностную идентификацию, социально-нравственную ответственность и персонализацию обучающихся включает в себя системную

организацию трех взаимосвязанных процессов: процесса воспитания, т. е. осмысленного усвоения личностью ценностей и отношений, принятых в обществе и культуре; процесса обучения – ответственного усвоения знаний, умений и способов действия, позволяющих личности овладеть социокультурными нормами профессиональной деятельности; процесса социализации, предусматривающего усвоение социальных прав и нормативных обязанностей, связанных с приобретением личного опыта зрелой коммуникации и реализации социально принятых нравственных норм в своем поведении.

Внедрение любых инноваций в педагогический процесс военного вуза целесообразно в том случае, если данные нововведения способствуют более качественному решению задач воспитания и обучения курсантов. Бесспорно то, что у обучающихся военного вуза формируется мотивация к инновационному поведению, деятельности, к освоению ценностей инновационной культуры. Инициативность во внедрении новшеств, самостоятельность, ответственность и коммуникабельность – это те важные качества, которые помогут будущему специалисту в профессиональной деятельности.

Профессиональные и личностные ценности обучающегося в вузе являются предметом исследования многих современных педагогов. В какой-то степени это связано с тем, что сегодня наука переживает этап развития научной рациональности, происходит трансформация педагогической парадигмы, связанная с аксиологическим акцентом. Социокультурный подход к образованию предполагает выделение в качестве ведущей категории – ценность. Особое внимание в практике воспитательной работы пограничников придается повышению требований к формированию их личной системы представлений, понятий, осмысленных суждений о профессиональной ответственности, что обеспечивает формирование их личного опыта, поведения, развивает их способности к интегральному самоконтролю, самооценке и адекватной самокоррекции.

Список литературы

1. Демчук М. И. Системная методология инновационной деятельности: учеб. пособ. Минск: РИВШ, 2007. 300 с.
2. Лобанов А. П. Образовательные инновации в 4-D формате: учеб.-методич. пособ. Минск: РИВШ, 2016. 109 с.
3. Улитко С. А. Подготовка офицерских кадров органов пограничной службы Республики Беларусь: опыт сотрудничества: монография: Минск: ИПС РБ, 2013. 198 с.
4. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособ. для студ. высших учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2008. 256 с.

А. А. Понарина, С. А. Павлова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ПРОБЛЕМЫ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Все родители хотят, чтобы их дети были «лучшими». Но иногда уникальные способности ребенка сложно увидеть невооруженным глазом. Только очень тесное общение с ребенком в повседневной жизни, в различных ситуациях, оценка его общения с другими детьми, со старшими поможет заметить нестандартность мыслей, реакции, общения. Нередко таланты скрываются за непослушанием и даже за плохими оценками в школе [2, с. 38].

Одаренные дети учатся быстро и легко. У них богатое воображение. Они очень любознательны и любопытны. Способны делать обобщение, воспринимать абстрактные концепции и видеть абстрактные связи. У таких детей богатый словарный запас, сильное желание быть лидером. Этот список можно продолжить.

Одаренные дети, начиная дело, могут оставить его, не закончив, и заняться другим. Их восхищает процесс, а не результат. На уроках они часто невнимательны, потому что погружаются в свои фантазии. Такие дети эмоционально не уравновешены, легко падают духом и болезненно переживают свои «неудачи».

Мы не говорим сейчас об уникальных явлениях, детях с феноменальными способностями, которые рождаются один на миллион. Речь идет о более скромных «искрах божьих», но требующих большого внимания со стороны окружающих, родственников, педагогов, чтобы этот огонь разгорелся, озарив теплом своего таланта жизнь [4, с. 32].

Дети-лидеры ведут себя в группе настолько неадекватно, что за их плохим поведением часто скрываются прекрасные способности. Некоторым детям признание одноклассника дороже собственного мнения. Они могут намеренно не выполнять задания, чтобы не слыть выскочками. С психологической точки зрения важно различать одаренность явную и скрытую, т.е. пока не проявившую себя в учебной или трудовой деятельности, но существующую как потенциальная перспектива развития способностей.

По данным Е. Торренса, примерно 30 % детей, отчисленных из школы за неуспеваемость – дети со скрытой одаренностью. Огромное значение имеет выявление скрытой одаренности. Все знают о более чем скромных успехах в школе и университете А. Эйнштейна, Ч. Дарвина, выдающегося танцора Махмуда Эсамбаева [6, с. 40]. Вопросы развития детей с повышенной способностью к обучению не следует выделять в отдельную проблему, потому что все дети обладают творческим началом к развитию своих способностей. Кроме того, академическая одаренность не всегда совпадает с одаренностью интеллектуальной. Очень редко встречаются люди, одаренные односторонне, еще реже, совсем бездарные. Задача педагогов всех учебно-воспитательных учреждений – выявить дар, помочь ему развиваться.

Если же способности ребенка не находят своего полноценного и творческого развития, то виноваты в том взрослые, которые либо не создали условий, необходимых для развития природных возможностей данного ребенка, либо загасили его природные способности своими догматическими методами обучения. Очень часто в школе, когда речь идет об одаренных детях, имеют в виду академическую одаренность (т.е. высокую способность усваивать большой объем знаний) и стараются как можно больше загрузить ребенка материалом по своей дисциплине, так, что у детей совершенно нет свободного времени. При этом любой учитель отлично знает, что чрезмерная нагрузка ведет к усталости, апатии, безразличию. И восторг от знакомства с новым, интересным предметом проходит. Не секрет, что чаще всего учитель старается сообщить ученику как можно больше теоретических знаний по своему предмету. В большинстве своем их стремления направлены к поступлению в вуз для продолжения изучения дисциплины, получения узкой специализации, связанной с этой дисциплиной.

Узконаправленная эксплуатация одной из сторон одаренности ребенка в ущерб другим превращается в своеобразный «флюс», при котором подросток вынужден по объективным или субъективным причинам сойти с дистанции в движении к указанной цели, он теряется, в

большинстве случаев пополняет число неудачников. По мнению Я. А. Коменского «...поистине гораздо более нуждаются в воспитании люди даровитые, так как деятельный ум, не будучи занят чем-либо полезным, займется бесполезным, пустым и пагубным [3, с. 55]. Чем плодороднее поле, тем обильнее оно производит терновник и чертополох, если его не засеять семенами мудрости и добродетелей». Великий педагог Джон Локк считает обязательным сочетание умственного труда и различных ремесел, ручного труда: «Молодой джентльмен ... не может быть постоянно занят учением, чтением и разговором, то, кроме того времени, которое будут занимать у него эти занятия, будет оставаться немного свободных часов, и, если он не будет их тратить указанным образом, то затратит их хуже».

Девочки на Руси с 5-ти лет учились прясть, ткать, шить, вышивать. Когда мы любуемся в музеях изделиями декоративно-прикладного искусства крестьян, мещан, мелкого купечества, должны помнить, что по нашим меркам – это детское творчество. Большинство же современных детей с первого класса приучаются к праздности и безделью, т.к. у них нет других обязанностей, кроме учебы. Для способного и старательного ребенка на домашние задания нужно не больше часа, а не очень способные зачастую тратят на это еще меньше времени. В итоге и те и другие большую часть дня бездельничают. Потому, загораясь иногда желанием какой-либо деятельности, они быстро гаснут, столкнувшись с необходимостью приложить усилия, чтобы довести дело до конца. И чем больше времени ребенок бездельничает, тем труднее его потом приучить к труду. Как правило, и успехи в школе у таких детей все скромнее, т.к. учеба требует с каждым годом больших затрат времени и труда. Современная школа не может предоставить каждому ребенку достаточный спектр знаний, чтобы помочь ему выявить свои способности, даже если хорошо понимает их необходимость[1, с. 19].

Все-таки основной задачей школы остается сообщение определенного объема знаний, необходимых для продолжения образования, получения профессии. Учреждения дополнительного образования могут предоставить ребенку, подростку, девушке, юноше гораздо больший спектр деятельности, по сравнению со школой, удовлетворение индивидуальных личностных потребностей, общения, обогащения и совершенствования личного опыта. И еще, воспитание дополнительным образованием признается не только как одна из сторон, но и как философия всего образовательного процесса. Важно, что, во-первых, выбирая себе интересное направление деятельности в системе дополнительного образования, ребенок, имеет и возможность выбрать педагога. Во-вторых, руководитель детского творческого объединения часто становится образцом в увлекательном для воспитанника деле. В-третьих, общение детей и педагога происходит в неформальной обстановке, что делает их отношения более близкими и, естественно, открытыми. Трудностью в дополнительном образовании является то, что учителя и многие родители не интересуются занятиями своих учеников. Дети, особенно младшие, нуждаются в положительной оценке своей работы. Порой даже успешный результат может не принести ребенку радости, если на это не обратили внимание люди, мнением которых он дорожит [5, с. 30].

В заключение хотелось бы отметить, что работа педагога с одаренными детьми – это сложный и никогда не прекращающийся процесс. Он требует от учителя личностного роста, хороших, постоянно обновляемых знаний в области психологии одаренных и их обучения, а также тесного сотрудничества с психологами, другими учителями, администрацией и обязательно с родителями. Он требует постоянного роста мастерства педагогической гибкости, умения отказаться оттого, что еще сегодня казалось творческой находкой и сильной стороной.

Список литературы

1. Бурменская Г. В., Слуцкий В. М. Одаренные дети: пер. с англ. М.: Прогресс, 1991. 376 с.
2. Дьяченко О.М. Одаренный ребенок. М.: 1997 г.
3. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников: М.: Издательский центр «Академия», 2000. 320 с.
4. Матюшкин А. М., Яковлева Е. Л. Учитель для одаренных. М.: Прогресс, 1991.
5. Бабаева Ю. Д., Лейтес Н. С., Марютина Т. М. Психология одаренности детей и подростков: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 336 с.

6. *Савенков А. И.* Одаренные дети в детском саду и школе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 232 с.

А. Н. Понарина

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

Научный руководитель: И. Р. Позднякова

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ

В современном мире проявляется глобальный интерес к проблеме педагогических методик стиля общения педагогов, их непосредственное влияние на продуктивный результат обучения учеников начальных классов.

Образовательная парадигма – это совокупность теоретических и методических предпосылок, определяющих конкретные действия педагога в различных видах образовательной деятельности, предпосылок, которыми он руководствуется в качестве образца действия [1].

Опираясь на понятие образовательной парадигмы, как ключевой метод образования, мы можем говорить о том, что новейшие тенденции образовательной деятельности должны затрагивать не только передачу молодому поколению наиболее существенных элементов культурного наследия человеческой цивилизации и ее опыта. Но и необходимо обозначить приоритетность развивающей парадигмы.

Стиль педагогического общения напрямую связан с его отношением к учащимся, коммуникативным ситуациям, в которых происходит взаимодействие сторон, и личным качествам. Это может способствовать как повышению, так и снижению эффективности результатов обучения. Неотъемлемым личным качеством педагога является способность к организации своей деятельности.

Организационный подход – это:

- 1) правильно выбранная методика диагностирования и исследования своей работы;
- 2) четко поставленная цель;
- 3) умение прогнозировать и планировать деятельность;
- 4) контроль и критика выполнения цели, включающие в себя полное управление процессом деятельности и последующая корректировка;
- 5) моделирование, путем предоставления вариативности организации работы;
- 6) мастерство экспериментировать и вводить новое в свою деятельность [2].

Полагаясь на мнение Корепановой М. В., демократизация современного профессионального образования предполагает учет интересов и потребностей личности и общества, преобразование педагогических отношений в отношения сотрудничества. Реализация этого принципа связана с предоставлением определенных прав и образовательным учреждениям, педагогам и обучающимся [3].

В связи с этим от современного педагога ожидают способность проявления творческого подхода, готовность и умение совершенствовать личный профессиональный стиль, выработку тенденции свободы выбора педагогических технологий, методику оценивания результатов и эффективности педагогической деятельности.

Стиль общения педагога можно разделить на три основных типа.

1. Авторитарный стиль, подразумевающий под собой самостоятельность в решении всех важных вопросов, связанных с процессом работы детского коллектива, имеющий четкую цель и контроль за исполнением задач, в результате всего перечисленного выше дать субъективную оценку.

2. Либеральный стиль. Его предпочитают те педагоги, которые как правило избегают своей ответственности, выполняющие свои обязанности в рамках формальности, пытаясь отгородить себя от какого-либо руководства в любой ситуации. В основе такого стиля лежит равнодушие, непричастность как к ученикам в целом, так и проблемам в коллективе.

3. Демократический стиль, является наиболее востребованным, благоприятным и продуктивным. Педагоги, выбирающие такой стиль общения, настроены на выработку самостоятельности, привлечению учеников к активному решению задач.

Проанализировав три основных типа общения педагога, можно сделать следующий вывод, что стиль – представляет собой форму общения, зависящую не только от индивидуальных качеств общения педагога, но и от его собственного представления роли в этом процессе. Каждый педагог выбирает свой стиль в зависимости от индивидуальных психических особенностей.

Направленность, определяющая всю психическую деятельность личности, играет не мало важную роль. Так как она показывает отношение человека к действительности, потребности интересам и установкам.

Каждый стиль общения педагога можно распределить по акцентуации личности.

1. Авторитарному стилю будет соответствовать возвышенное общение, на уровне «есть преподаватель и есть задания для учеников», отстранение от обучающихся, не имея личностного соприкосновения. Его функции, как педагога сводятся лишь к сообщению информации. Такой стиль общения сопутствует людям относящимся к застревающему, ригидному типу людей. Их яркой чертой является стремление в доминировании.

2. Педагог, относящийся к либеральному стилю будет преподносить информацию с точной формулировкой и ожидать реалистический ответ на него. Здесь есть соприкосновение «ученик-педагог» и наоборот, но не выходя за рамки. От такого преподавателя нельзя ожидать проявления эмоций, и инициативы, например, провести какой-нибудь открытый урок. Циклотический тип преподнесения себя, об этом говорит как правило хорошее и тихое настроение, переживание, боязнь возвышения себя как личность.

3. Демократический стиль – преподаватели имеют эмотивный, лабильный тип, они способны на богатство чувств, переживаний, эмоциональную оценку действительности. Они способны подтолкнуть на самореализацию и самостоятельность в решении задач, развить в своих учениках активность.

Необходимо отметить, что такой синдром как профессиональное выгорание, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергических и личностных ресурсов работающего человека, так же имеет значительное влияние на преподавательский успех. По мнению Г. К. Ахметовой профессиональная деформация педагога – это изменения личности педагога, возникающие в процессе выполнения им профессиональной деятельности и, в большей степени, негативно влияющие как на саму личность, так и на выполняемую ей деятельность, а также на другие сферы ее жизни [4].

Таким образом, проанализировав классификацию стилей общения педагогов по основной типологии и по акцентуации личности, можно сделать следующий вывод: взаимодействие стиля общения педагога с детьми носит немаловажный характер общения, влияющий на атмосферу контакта детей в целом и на само общение, а так же и отношение внутри детского коллектива. Высокая вероятность того, что педагог, преподносящий себя заинтересованным, вовлеченным в любую ситуацию, помогающий выходить из трудной ситуации, демонстрирующий уважительное отношение к своим ученикам, обязательно будет иметь успех в своей деятельности и среди учеников. А авторитарное отношение педагога к детям, напротив, будет иметь свойство подавлять самостоятельность. Присутствие негативных оценок будет являться фактором личностной неприязни, а не действий ребенка, что в последствии может привести к низкой групповой сплоченности, частым конфликтам между детьми, к другим сложностям в общении.

Список литературы

1. *Голосова С. В., Федоренко Л. П.* Основные парадигмы современной педагогической науки // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № S3. С. 36–40.
2. *Котельникова Т. В.* Современные подходы к организации обучения и интерактивные технологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/%D0%B0%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%8B/210-331-801>
3. *Корепанова М. В., Гончарова О. В., Лавринцев И. А.* Основы педагогического мастерства: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 240 с.
4. *Ахметова Г. К., Мынбаева А. К., Маликова Н. А.* Профессиональные деформации личности педагога. Алматы: Казахский национальный университет им. аль-Фараби, 2012. 102 с.
5. *Кудимова Т. В.* Модели педагогического общения в воспитательно-образовательном процессе // Молодой ученый. 2016. № 23. С. 494–496.

О. А. Потехина

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РЕЖИМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ

Индивидуальный подход в обучении является одной из актуальных проблем методики преподавания иностранных языков в школе. Эта проблема не новая. Сам термин «индивидуальный подход» понимается как система дидактических средств организации учебного процесса по иностранному языку, которая включает изменение формы урока, цели, содержания и процесса. Индивидуальный подход в обучении иностранному языку рассматривается как сложное педагогическое явление, которое определяет эффективность обучения иностранному языку и предполагает активную роль субъекта учебной деятельности.

Основными условиями реализации индивидуального подхода выступает дифференциация, которая выражается в оценке первоначальной языковой подготовки ученика, постановка лично значимых для него целей, выработка навыков самостоятельной работы и умения осуществлять системный подход к овладению новыми знаниями. На первый взгляд, эта вроде бы не сложная проблема вызывает большие трудности почти у каждого второго учителя, который работает в школе. Главная трудность состоит в неумении найти оптимальное сочетание фронтальных, индивидуальных и групповых форм работы при обучении иностранному языку. Остальные трудности связаны с определением индивидуальных особенностей личности ученика и организацией на этой основе деятельности учителя, которая должна быть направлена на развитие умственных способностей каждого ученика.

Бесспорным фактом является разная степень подготовленности учеников. Чтобы правильно понять причины неравномерной успеваемости в классе, необходимо выявить причины отставания каждого и постараться разобраться в них. Эти причины могут быть разными: один пропустил уроки по болезни, другой был невнимателен на уроке, а третий не понял объяснение учителя на уроке. Многие психологи и методисты считают, что часто дифференциация в обучении иностранному языку основывается не на индивидуальных особенностях личности ученика, а всего лишь на индивидуальных пробелах в его знаниях. Однако, стоит учитывать тот факт, что способности к изучению иностранного языка неодинаковы: одним язык дается легко, другим – с большим трудом. Изучение учащихся, их склонностей и интересов, их учебных возможностей, а также анализ перспектив развития этих возможностей должны послужить исходным моментом в индивидуальном подходе к обучению английскому языку. Основная трудность заключается в подборе и использовании заданий дифференцированной степени сложности. При выполнении заданий с одинаковой степенью сложности способный и менее способный ученики могут добиться одинакового результата только при разных затратах времени.

На уроках английского языка есть такие условия, которые позволяют развивать индивидуальные учебные способности школьников. Языковые способности учащихся могут проявляться не только в легкости, быстроте и прочности овладения учебным материалом, но также и в предпочитаемых и наиболее успешно осуществляемых школьниками формах учебной деятельности. Так, учащиеся с низким уровнем обучаемости по иностранному языку предпочитают репродуктивные задания, например пересказ заранее выученного текста; средний уровень обучаемости позволяет сочетать заученное с элементами самостоятельного высказывания; достаточная обучаемость проявляется в том, что дети охотно выполняют задания, требующие самостоятельности; в случаях повышенного уровня обучаемости по иностранному языку учащиеся сопротивляются репродуктивным формам работы и предпочитают творческую самостоятельность.

В рамках дистанционного обучения построение и реализация индивидуальных траекторий обучения становятся особенно актуальными, поскольку обучающийся имеет максимум свободы выбора (количество курсов, время и место обучения, интенсивность обучения и т.п.), но, как правило, все определения связывают «индивидуализацию» со способностями, возможностями, мотивацией, целями обучающегося и не учитывают особенности стиля обучения.

Под «индивидуальной траекторией обучения» будем понимать программу обучающей деятельности студента, разработанную им совместно с преподавателем и учитывающую имеющийся профессиональный и жизненный опыт обучающегося и предпочитаемый им стиль обучения.

В связи с этим можно выделить следующие этапы построения индивидуальной траектории обучения по дисциплине.

1. Диагностика стиля обучения, уровня развития и степени выраженности личностных качеств, необходимых для осуществления учебной деятельности.
2. Формирование студентом совместно с преподавателем своей индивидуальной рабочей программы на основе утвержденной рабочей программы дисциплины.
3. Проектирование индивидуального маршрута обучения с указанием основных этапов, характеризующих продвижение студента при изучении дисциплины.
4. Подготовка преподавателем соответствующего организационно-методического обеспечения для реализации «индивидуализации» обучения.

Современное дистанционное обучение требует новых подходов и методов обеспечения учебного процесса от преподавателей, а, следовательно, и изменения его функций. Преподаватель должен быть открыт к общению, взаимодействию, выполнять функции организатора учебы с тем, чтобы обеспечить индивидуальный подход в обучении. Преподаватель должен направлять и регулировать процесс активного поиска обучающихся в решении конкретных проблем. Модель обучения должна быть ориентирована на стили обучения.

Считается, что люди на основе каких-либо предпочтений в процессе обучения вырабатывают свой стиль обучения. П. Хони и А. Мамфорд предлагают следующую типологию стилей обучения: деятели, рефлексивные, теоретики, прагматики [2].

Деятели полностью погружаются в новый опыт, охотно участвуют в эксперименте. Они склонны вначале действовать, а потом анализировать последствия. Деятели с большим энтузиазмом будут пытаться решать новую задачу, но проявляет мало интереса к практической реализации тех или иных идей. Предпочтительными методами обучения для них являются деловые игры, которые предполагают обязательное взаимодействие с другими обучаемыми, поэтому для такой категории обучаемых важно наладить постоянное интерактивное сопровождение учебного процесса не только моделью «студент – преподаватель», но и моделью «студент – студент».

Учебные ситуации не должны:

- предполагать «теоретических» рассуждений об истории проблемы;
- содержать большие объемы данных для анализа;
- требовать многократного повторения одних и тех же действий или тщательной проработки деталей;
- сопровождаться сложными и точными инструкциями.

Рефлексивные тщательно продумывают и анализируют свой собственный и чужой опыт, рассматривая проблему с разных точек зрения. Основное значение для них имеют подбор и анализ опытных данных, а не принятие окончательного вывода. Могут многократно повторять и пересматривать изученное. Требуют большого времени на подготовку и осмысление учебной ситуации, не могут быстро переключаться с одного вида деятельности на другой. В рамках интерактивного взаимодействия выбирают позицию стороннего наблюдателя. Учебные ситуации для рефлексивных должны сопровождаться четкими инструкциями, предписывающими определенный способ действий.

Теоретики предпочитают процесс анализа и синтеза. На основе наблюдений и рефлексии опыта они способны формировать сложные, но корректные теории. Объект изучения для них должен даваться в контексте систем, моделей и теорий, отвечающих условиям рациональности и логики. Учебные ситуации и задания для теоретиков должны быть хорошо структурированы, рассчитаны на высокий интеллектуальный уровень и не должны затрагивать чувственно-эмоциональную сферу обучаемого. Методические указания к учебным ситуациям должны содержать ясные цели, основные теоретические положения и модели и предусматривать логическое поэтапное разрешение проблемы. Для теоретика важно иметь возможность интерактивного

контакта с преподавателем, поскольку в процессе решения учебной ситуации он часто задает вопросы с целью сведения к минимуму субъективизма и неопределенности.

Прагматики лучше всего обучаются, когда существует очевидная связь между изучаемой дисциплиной и их практической деятельностью. Они учатся в процессе деятельности, поэтому основное внимание уделяют не изучению теории, а ее применению на практике. Эффективность интерактивного взаимодействия с преподавателем будет определяться тем, насколько его «советы» будут приближены к реальности и позволят получить конкретные практические результаты.

Естественно, в чистом виде не существует ни деятелей, ни теоретиков, ни рефлексирующих, ни прагматиков. Но знание стиля обучения поможет повысить эффективность обучения.

Необходимым условием эффективности разработки и реализации индивидуальных траекторий обучения является специально организованное педагогическое сопровождение. Педагогическое сопровождение – это взаимодействие преподавателя и обучаемого, в ходе которого преподаватель создает условия для осознания обучаемым смысла и значения учебных действий и передает ему ответственность за результаты обучения.

В системе дистанционного обучения преподаватель является прежде всего организатором обучения. И здесь уместно говорить о такой форме педагогического сопровождения, как тьюторство.

Таким образом, реализация принципа индивидуализации в рамках дистанционного обучения требует не только смещения акцента в учебной деятельности на самостоятельную работу, но и меняет функциональные роли преподавателя. Зная сильные и слабые стороны каждого типа обучающихся, а также их возможность развиваться.

Список литературы

1. *Леонтьев А. А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М., 2001.
2. *Маслыко Е. А.* Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск, 2001.
3. *Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.* Урок иностранного языка. М., 2010.
4. *Пассов Е. И.* Урок иностранного языка в средней школе. М., 1988.

О. А. Потехина

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ

В современном мире учащийся должен научиться самостоятельно добывать необходимую информацию из разных источников, формировать собственную точку зрения, уметь ее аргументировать, применять полученные знания на практике. Если раньше целью образования являлись готовые знания, то сейчас они становятся лишь вспомогательными средствами интеллектуального развития человека. Из-за этого изменяются требования и подходы к изучению иностранных языков. Уникальную возможность получать новые знания, самостоятельно планируя место и время, дает дистанционное обучение.

Дистанционное обучение – это новая форма, которая способна дополнять любую из форм подготовки на расстоянии: очную, заочную или вечернюю. Благодаря этой системе учащиеся имеют возможность осваивать новые материалы, консультироваться с преподавателями, выполнять контрольные и экзаменационные работы в удобное для них время с помощью своего домашнего компьютера.

В отличие от традиционного обучения, при дистанционном всю образовательную деятельность выполняет специально созданная структура (программисты, системные администраторы, дизайнеры, администраторы отдельных систем и др.). Обучающемуся предоставляют разнообразные ресурсы учебного заведения, которые управляют его самостоятельной работой при помощи обучающих средств и компьютерных программ, но с ведущей ролью преподавателя.

Дистанционная форма обучения, как аналог формы заочного обучения, постепенно увеличивала комплекс используемых технологий. Основной ее принцип – непосредственное интерактивное взаимодействие ученика с преподавателем. Технология дистанционного обучения ориентирована в первую очередь на проведение понятных, удобных для обучаемого занятий, которые проводятся виртуально, в форме интернет-видеоконференции. Одновременная передача видеоизображения, звука, слайдовой и графической информации, тона от преподавателя к обучаемому и обратно создает эффект очного занятия и позволяет достичь необходимого результата. Но говорить о том, что дистанционное образование и заочное обучение – вещи одинаковые, это неправильно. Заочное обучение – задания по почте, учебники-самоучители. При дистанционном обучении учащийся непрерывно контактирует с преподавателем, а иногда даже с другими учащимися. Как правило, при дистанционном обучении применяют электронные учебники. Самое важно – это их мобильность, доступность связи с развитием компьютерных сетей и постоянное обновление информационного материала. Кроме того, происходит постоянный контроль знаний в форме компьютерного тестирования.

Дистанционное обучение иностранному языку решает целый ряд дидактических задач более эффективно. Меняется, в первую очередь, роль педагога, основная задача которого поддерживать и направлять развитие личности учащегося, его творческий поиск. Отношения с учащимся строятся на принципах совместного творчества и сотрудничества. Также любая из образовательных программ может реализовываться в дистанционной форме. В этих условиях неизбежен пересмотр организационных форм учебной работы, которые сложились на сегодняшний день: увеличение самостоятельной индивидуальной работы и увеличение объема практических и творческих работ поискового и исследовательского характера.

Выполнение заданий и использование новых информационных технологий позволяет учащимся погружаться в реальную языковую среду через непосредственное телекоммуникационное общение напрямую с носителями языка. Также это открывает для них доступ к электронным, дидактическим и справочным материалам.

Важно отметить то, что дистанционное обучение не подменяет, а эффективно дополняет традиционную систему образования, давая возможность учить то, что нужно ученику, когда и где

ему удобно. Другими словами, дистанционное обучение направлено на организацию продуктивной самостоятельной, учебно-познавательной деятельности студента.

Интернет-система наилучшим образом благоприятствует изучению иностранного языка дистанционно, так как при помощи социальных сетей и всевозможных чатов мы можем общаться с носителями языка в любое время суток, тем самым практикуя не только разговорную речь, но и грамматику.

Не каждому человеку посчастливилось выбирать, как учиться. И некоторые люди вынуждены получать образование только дистанционно. К таковым относятся:

- учащиеся, которые живут на отдаленных территориях и не имеют возможности добраться до образовательного учреждения;

- дети-инвалиды;

- тяжелобольные учащиеся;

- учащиеся, которые часто переезжают из одного района в другой (дети геологов, военных);

- люди, которые хотят углубить свои знания, собираются поступать в вуз или желают получить второй или третий иностранный язык самостоятельно.

При помощи дистанционной формы обучения успешно реализуется именно индивидуальный подход, который учитывает возможности учащегося, его интеллектуальные способности, способствует снятию психологических трудностей в освоении учебного материала.

Такое внедрение самых перспективных технологий (видеоматериалы, компьютерная графика, презентации, электронные словари, видеоконференции и др.) становится сегодня очень популярной формой обучения.

Дистанционное обучение имеет ряд преимуществ:

- 1) свобода доступа и выбора – можно заниматься практически в любом месте, в любое время и с любым преподавателем;

- 2) снижение затрат на обучение – затраты на носитель информации, но не на методическую литературу;

- 3) гибкость обучения – самостоятельный выбор продолжительности и последовательности изучения материалов, адаптированный процесс обучения под свои возможности и потребности;

- 4) возможность развиваться в ногу со временем – своевременное и оперативное обновление учебных материалов.

На сегодняшний день одним из ярких примеров дистанционного обучения являются образовательные платформы, которые дают людям со всего мира возможность учиться в удобное время в удобном месте, повышать свою квалификацию. Они исчисляются десятками. Основными представителями образовательных платформ выступают: Futurelearn, EdX, Coursera, Skyeng, Intel Education Galaxy и другие.

Такая популярность дистанционного образования объясняется теми преимуществами, которые оно предоставляет учащимся. Основной недостаток такого обучения является обратной стороной преимущества – удобства. Свобода и комфорт при дистанционном обучении требуют большей доли самодисциплины, чем очное обучение. Для кого-то дистанционное обучение – своего рода состязание, испытание силы воли. Некоторые очень долго втягиваются в процесс, бросая и возобновляя его по несколько раз. Для решения таких проблем можно использовать различные методы и приемы. Сегодня остановимся на интернет доске Migo. Платформа используется как способ взаимодействия при создании новых проектов, дизайна интерфейса и при других задачах. Предусмотрена возможность настройки интеграции с другими инструментами совместной работы, такими как Slack, Microsoft Teams, Zoom, Jira, Trello, Google Docs и Concept. Также платформа имеет возможности взаимодействия со сторонними сервисами и приложениями по API, с использованием SDK или через iframe.

Платформу используют более 5 миллионов конечных пользователей (по собственным данным компании) и более 21 000 корпоративных клиентов, включая 80 % списка Fortune 100 (по оценкам, раскрытым при очередном раунде привлечения инвестиций) [2], в том числе такие компании, как Skyscanner, Autodesk, Netflix, Twitter и другие. За период с 2018 по 2020 гг. пользовательская база платформы выросла примерно в 2,5 раза. Отличие Migo от школьной доски в

том, что Miro – доска интерактивная, и доступ к ней осуществляется через интернет. А это значит, что писать, рисовать, добавлять файлы на нее можно бесконечно, и все это будет видно не то, что с последней парты, а из любой точки мира.

Онлайн-доска – отличный инструмент для того, чтобы смешать онлайн- и офлайн-обучение, оставив только плюсы каждого из форматов. Вам не нужно быть в одном помещении с учеником, чтобы мотивировать и вовлекать в процесс. Но это и не «мертвый» контент, который может быть легко скопирован: от пиратов ваше обучение защищено интерактивностью.

Miro – один из лучших способов сделать обучение интерактивным. В конструктор онлайн-курсов We.Study вы можете интегрировать доску Miro в несколько кликов.

А также вы можете использовать Miro во время вебинаров на платформе Webinar.ru.

Еще один недостаток – это то, что технические возможности пользователей при дистанционном обучении пока ограничены. Не все имеют компьютер и доступ в интернет. Но с каждым годом эта проблема решается все быстрее и быстрее.

И последний недостаток – вопрос цены, так как не все обучающиеся могут оплачивать онлайн-курсы, тем более с носителем языка, занятия у которого стоят в разы больше, чем у обычного преподавателя. Данная модель разработана в соответствии с принципами компетентного подхода и рассчитана на студентов, достигших, согласно международному стандарту, уровня владения языком А 2 («уровень выживания»).

В заключение можно сделать вывод о том, что организация процесса по изучению иностранных языков в дистанционной форме позволяет наиболее полно реализовать лично ориентированный подход к обучению. Студент при таком подходе рассматривается как личность, готовая к непрерывному процессу образования и совершенствования своих способностей. Именно непрерывность является одним из важнейших факторов, которые определяют успешность при изучении иностранных языков.

Список литературы

1. *Бахарев В. В.* Возможности мультимедийных средств в организации самостоятельной работы студентов (на примере изучения английского языка) // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: сб. науч. тр. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2002. С. 52–54.
2. Дистанционное обучение: учебное пособие / Под ред. Е. С. Полат. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2010. 192 с.
3. *Захарова И. Г.* Информационные технологии в образовании: учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2007.
4. Информационные технологии в образовании-2007: сборник научных трудов участников VII Научно-практической конференции-выставки 30–31 октября 2007 г. Ростов н/Д: Ростиздат, 2007.
5. *Кожневникова Т. В.* Взаимодействие в дистанционном обучении иностранным языкам // Обучение иностранному языку как коммуникативному взаимодействию (неязыковые вузы). М., 1999. С. 105–110.
6. *Курбонов А. М.* Роль дистанционного обучения иностранным языкам // Молодой ученый. 2015. № 8. С. 969–971.
7. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра / Под ред. В. И. Байденко, Н. А. Селезневой. М., 2001. С. 45.
9. *Полат Е. С.* Интернет на уроках иностранного языка // Иностранный язык в школе. 2001. № 3. С. 5.
10. *Барыбин А. В., Рогинко Е. В.* Формирование содержания компонентов портфолио студента технического вуза в процессе изучения иностранного языка для специальных целей // Казанская наука. 2014. № 12. С. 203–205.

М. В. Потулова, В. М. Смирнов

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолатор

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Современная система дошкольного образования предъявляет значительные требования ко всем аспектам деятельности воспитателя. Синдром эмоционального выгорания, характеризующийся эмоциональной сухостью педагога, расширением сферы экономии эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения воспитателя с дошкольниками. Данная профессиональная деформация мешает полноценному управлению учебно-воспитательным процессом, оказанию необходимой психолого-педагогической помощи, становлению профессионального коллектива.

Таким образом, эмоциональное выгорание является одним из основных факторов, дестабилизирующих оптимальное протекание педагогического взаимодействия, и, в свою очередь, оказывающих негативное влияние на эффективность процессов обучения и воспитания в дошкольном образовательном учреждении.

Термин «эмоциональное выгорание» введен американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 г. для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Первоначально этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности [3].

Первоначально количество профессионалов, относимых к подверженным «эмоциональному выгоранию», было незначительно – это были сотрудники медицинских учреждений и различных благотворительных организаций. Р. Шваб расширяет группу профессионального риска: это – прежде всего учителя, юристы, тюремный персонал, политики, менеджеры всех уровней. Как пишет К. Маслач, одна из ведущих специалистов по исследованию «эмоционального выгорания», – «деятельность этих профессионалов весьма различна, но всех их объединяет близкий контакт с людьми, который, с эмоциональной точки зрения, часто очень трудно поддерживать продолжительное время» [2].

Профессиональному (эмоциональному) выгоранию подвержены люди, кто по роду своей деятельности должен ежедневно и много общаться с людьми, особенно представители так называемых «помогающих» профессий, к которым прежде всего относятся все педагоги вообще и воспитатели в частности. Ежедневно они объясняют, убеждают, воспитывают, опекают, поддерживают. Времени на восстановление душевных и физических сил у современного педагога просто нет. Усталость, стресс и связанные с ними отрицательные эмоции накапливаются, что без соответствующей «разрядки» приводит к различным физическим и эмоциональным изменениям. К физическим симптомам профессионального выгорания можно отнести постоянную усталость, физическое утомление, бессонницу, головную боль, артериальную гипертонию, и в конечном итоге психосоматические заболевания. Эмоциональные симптомы проявляются в том, что воспитатель начинает испытывать недостаток эмоций, пессимизм, цинизм в работе и личной жизни, раздражительность, агрессивность, тревожность, неспособность сосредоточиться, желание быть в одиночестве. Нарастает безразличие: к нововведениям в профессии, к еде, к себе, к другим людям, к жизни вообще. В качестве копинг-стратегии могут даже использоваться алкоголь, табак, успокоительные средства и антидепрессанты.

Конечно, все эти нарушения накапливаются не за год-два. Но чем большее количество лет воспитатель в профессии, чем большую нагрузку он вынужден брать, тем сильнее выражены симптомы профессионального выгорания. К сожалению, в большинстве современных школ нет условий для оказания психологической помощи именно учителю, комнат психологической разгрузки. Зачастую отсутствует даже рациональная организация производственного процесса, позволяющая педагогу иметь хоть какое-то подобие технических перерывов.

Нами было реализовано пилотажное эмпирическое исследование распространенности синдрома эмоционального выгорания среди воспитателей Муниципального дошкольного образовательного учреждения.

Детского сада комбинированного вида № 76 Раменского муниципального района Московской области с помощью методики диагностики эмоционального выгорания В. В. Бойко [1]. Общий объем экспериментальной выборки составил 22 человека, все женщины. В результате проведения исследования были получены следующие данные: у 14 % педагогических работников был диагностирован критический уровень профессионального выгорания, у 18 % высокий уровень, у 45 % средний уровень, и лишь 23 % воспитателей в результате диагностирования оказались эмоционально не выгоревшими.

Таким образом, практически у всех воспитателей образовательного учреждения синдром эмоционального выгорания является в той или иной степени сформированным.

В чем же основная проблема и как найти выход, чтобы не превратиться через 20–25 лет работы в детском саду в «эмоциональную и физическую развалину»? Здесь стоит вспомнить о принципе «помоги себе сам» и о том, что основным средством восстановления здоровья является психоэмоциональная и двигательная активность. Можно рекомендовать следующее:

- использование «тайм-аутов» от работы для обеспечения психического и физического благополучия;
- занятия спортом или физическими упражнениями (лечебная физкультура, бег, пилатес, йога, фитнес и т.д.);
- овладение умениями и навыками саморегуляции (релаксация, аутоотренинг, самоощущение, самопрограммирование, медитация, аффирмации);
- профессиональное развитие и самосовершенствование (курсы повышения квалификации, конференции, конкурсы, интернет - общение с коллегами и пр.);
- уход от ненужной конкуренции, от желания «объять необъятное» и все успеть;
- эмоциональное общение с друзьями, родственниками, коллегами;
- природотерапия: прогулки на свежем воздухе, просмотр иллюстраций в альбомах и на сайтах;
- трудотерапия (от мытья посуды до работы на участке);
- хобби, прослушивание музыки, просмотр фильмов, чтение книг;
- отказ от вредных привычек и приобретение полезных;
- использование ежегодного отпуска «по назначению», т.е. для отдыха и восстановления сил, а не для составления рабочих программ и написания конспектов уроков.

Таким образом, в повседневной жизни и профессиональной деятельности воспитателям необходимо уделять внимание мерам профилактики эмоционального выгорания. Кроме того, во всех дошкольных образовательных учреждениях желательно и даже необходимо проводить занятия с воспитателями в целях профилактики появления синдрома эмоционального выгорания. Правильная и своевременная профилактика синдрома поможет снизить его проявление у воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Список литературы

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: «Филинь», 2007. 196 с.
2. Маслач К., Лейтер М. Выгорание: многомерная перспектива. М.: Изд-во Института психотерапии, 2009. 150 с.
3. *Freudenberger H. J.* Staff burn-out // *Journal of social Issues*. 1974. Vol. 30. P. 159–165. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x/pdf>

В. В. Приходько

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

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Инвалидность представляет собой социальное явление, избежать которое не может ни одно общество. Каждое государство, исходя из уровня своего развития, приоритетов и возможностей формирует социально-экономическую политику в отношении инвалидов. Наиболее значимой функцией государства в отношении граждан с ограниченными возможностями является создание эффективной системы, обеспечивающей им условия для реализации своих потребностей с учетом принятой в обществе системы ценностей.

Особой категорией среди инвалидов являются дети, инвалидность у которых означает существенное ограничение их жизнедеятельности и зачастую является причиной социальной дезадаптации, которая, в свою очередь, обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками.

В научно-педагогической литературе определены типы детей с инвалидностью:

- дети, страдающие различными недугами (любая утрата или аномалия психических или физиологических функций);
- дети с ограниченными возможностями (любые ограничения или потеря способности выполнять какую-либо деятельность, в пределах нормы человека);
- недееспособные дети (любое следствие дефекта или ограниченная возможность конкретного человека, препятствующая или ограничивающая выполнением им какой-либо нормативной роли (половой, возрастной и т. д.) [1].

Основным направлением в работе с такими детьми является создание условий для их всестороннего развития в целях обогащения их социального опыта и возможного включения в коллектив. Работа с детьми с нарушениями интеллекта должна быть направлена, прежде всего, на их развитие, а ее содержание должно заключаться в организации компетентного сопровождения, что может частично обеспечить социальный работник.

Дети с ограниченными возможностями направляются в специализированное учреждение, где им оказывается социально-педагогическая помощь. Одним из типов таких учреждений является Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) как специальное учреждение образования, обеспечивающее создание комплексной системы оказания психолого-медико-педагогической помощи лицам с особенностями психофизического развития (ОПФР), получение образования лицами с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями, осуществляющее диагностическую, педагогическую, коррекционно-развивающую, социально-психологическую, методическую, консультативную к информационно-аналитическую деятельность. Поскольку образовательный процесс Центра обеспечивает формирование жизнеспособной личности, то это расширяет задачи психолого-педагогического сопровождения. Решаются вопросы, связанные с интеллектуальной и эмоционально-личностной сферами учащегося, а также оказывается ему помощь в решении актуальных для него проблем, определяемых социальной ситуацией его развития.

В последние годы актуализировалась проблема разработки программ индивидуальной коррекционной работы для детей и подростков с различными отклонениями в развитии. В настоящее время в Беларуси начинает складываться модель инклюзивной практики обучения, при которой дети с особыми образовательными потребностями включаются в общеобразовательный процесс, но не стихийно, а при создании в образовательном учреждении специальной программы сопровождения. Однако при этом на сегодняшний день наше общество еще не может перестроиться и начать воспринимать детей с особенностями развития как полноценных членов социума.

Таким образом, социально-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья является приоритетным направлением политики любого государства и

требует разработки эффективной системы психолого-педагогического и социального сопровождения данной категории граждан.

Список литературы

1. *Акатов Л. И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 368 с.

Т. А. Промзелева

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Задача модернизации образования включает вопрос индивидуализации и дифференциации обучения, что вызывает необходимость или как минимум желательность проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов.

Разработка индивидуальных образовательных траекторий работы студентов в вузе – это актуальная задача социальной сферы, в которой решаются проблемы потребностей человека и общества. Индивидуальная образовательная траектория обеспечивает студенту статус субъекта выбора в реализации образовательного стандарта. И поскольку одной из целей социальной системы и самого человека в новом веке является осознанное цельное саморазвитие каждой личности, то индивидуальный подход и есть тот необходимый инструмент организации этого процесса.

Проектирование индивидуального образовательного маршрута студента предусматривает, кроме всего прочего, использование альтернативных вариантов организации образовательного процесса: оригинальных форм учебной деятельности, продуманное содержание тематического плана учебного курса, самостоятельный выбор организационных способов для выполнения заданий и вариативный характер реализации содержания дисциплины.

Индивидуальный образовательный маршрут – это структура учебной деятельности студента, отражающая его личностные особенности, проектируемая и контролируемая в рамках отдельной учебной дисциплины совместно с преподавателем на основе комплексной психолого-педагогической диагностики. Проектирование индивидуального образовательного маршрута это совместная деятельность преподавателя и студента, в которой определяется будущий процесс и результат целенаправленного профессионально-личностного развития студента при решении тех или иных образовательных задач в рамках отдельной учебной дисциплины.

Процесс обучения студентов по индивидуальным образовательным маршрутам представляет собой взаимодействие преподавателя и студентов, при котором происходит поэтапное проектирование, реализация и корректировка индивидуальных образовательных маршрутов.

Педагогические условия проектирования индивидуальных образовательных маршрутов:

– наличие субъект-субъектных отношений между студентом и преподавателем на всех этапах индивидуального образовательного маршрута;

– осознание студентом необходимости профессионально-личностного саморазвития;

– использование различных творческих форм работы с целью учета индивидуальных особенностей студентов, развития их профессионально-значимых и личностных качеств, формирования у них продуктивных навыков субъект-субъектных отношений, реализация личностно-ориентированной образовательной технологии;

– освоение этапов и содержания проектирования индивидуальных образовательных маршрутов;

– отслеживание динамики формирования личностных качеств студентов.

Переход к системе многоуровневого образования, развитие мобильных образовательных программ и стандартов предполагают наличие альтернатив в образовательной сфере и заставляют обучающегося делать выбор, исходя из собственных возможностей и потребностей рынка труда. Выбор индивидуального маршрута обучения позволит каждому развить нужные качества личности, позволяющие максимально раскрыть свой потенциал как на рынке труда, так и в плане развития личности.

В проект «Настройка образовательных структур в Европе» входит создание новой парадигмы ориентированного на студента образования и требование фокусироваться на управлении знаниями. Изменение имеет место в парадигме преподавания/обучения, где подходы, сконцентрированные на учащемся, становятся все более важными. Потребность признания и оценки результатов обучения также влияет на определение свойств квалификации и на создание

образовательных программ повышения квалификации. В этом контексте оценка компетенций наряду с оценкой знаний имеет ряд преимуществ, которые находятся в соответствии с требованиями, возникающими из новой парадигмы. Идет переход от ориентированного на преподавателя образования к образованию, ориентированному на учащегося. Необходимость фокусирования на компетенциях становится очевидной. Превышенная парадигма делала упор на приобретение и передачу знаний.

Изменение этой парадигмы включает в себя следующие элементы: образование более концентрируется на студенте, изменение роли преподавателя, дальнейшее определение целей, изменение в подходах к образовательной деятельности, сдвиг от ресурсного подхода к подходу, ориентированному на результаты, изменения в организации обучения. Повышенный интерес к развитию компетенций в образовательных программах находится в соответствии с подходом к образованию как первоначально концентрированному на студенте и его способности учиться, потребности большей степени руководства и высокой степени вовлеченности, поскольку студент и есть то лицо, которое должно развить способности собирать оригинальную информацию в различных формах (библиотека, преподаватель, интернет и т.д.) Такой подход делает упор на то, что студент является центром образовательного процесса. Как следствие, это приводит к тому, что образовательная деятельность и организация обучения меняются, в зависимости от того, каких результатов желает достичь учащийся.

Растут потребности общества в обучении на протяжении всей жизни, и в связи с этим требуется большая гибкость в организации обучения. «Общество знаний» есть также и «общество обучающихся». Рост различных моделей образования (обучение при полной занятости, неполной занятости), изменения потребностей в содержании компетенций, большое разнообразие видов занятости меняют способы получения образования индивидов и групп.

Рассмотрим некоторые возможные пути индивидуализации обучения.

- асинхронная организация учебного процесса;
- система академического консультирования («тьюторства»).

Асинхронная организация учебного процесса.

Асинхронная организация учебного процесса на основе сочетания сетевых компьютерных технологий и мультимедийных курсов позволяет проектировать индивидуальные траектории обучения, причем «в удобное время и в удобном месте», с возможностью модификации учебного материала. Критериями качества при этом могут выступать результаты самой деятельности, диагностика причин их достижения и направленность на дальнейшую оптимизацию.

Система академического консультирования («тьюторство»).

В рамках этой системы возможно наиболее результативное проектирование индивидуальных образовательных траекторий, однако эта форма, разработанная и апробированная в рамках проекта «Настройка образовательных структур в Европе», пока не получила распространения в отечественной высшей школе.

Таким образом, в системе отечественного высшего образования имеются широкие потенциальные возможности для индивидуализации и дифференциации обучения.

Список литературы

1. Беспалова В. В. Индивидуальный план изучения учебной дисциплины как средство совместного проектирования образовательного процесса в вузе // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 1 (14). С. 275–278.
2. Бурлакова Т. В. Методические основы индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе: монография. Шуя: ШГПУ, 2011. 176 с.
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74–82.
4. Шапошникова Н. Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовки понятия // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 39–44.
5. Железкина И. И. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студента в процессе подготовки специалистов социальной сферы (на примере уголовно-исполнительной системы) // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 4 (33). С. 337–342.

Т. А. Промзелева

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТА

Государственный образовательный стандарт третьего поколения определяет результативность образовательного процесса через сформированные компетентности, обеспечивающие готовность и способность выпускника успешно осуществлять профессиональную деятельность на основе приобретенных знаний, умений и навыков, а также личностного отношения к этой деятельности.

Сочетание компетентностного подхода в образовании с личностно-ориентированным позволяет создавать условия в образовательном процессе для развития личности, воспитания важных ее качеств, способность к рефлексии, позволяющая совершенствовать свою деятельность; способность к самооценке и формированию «Я-концепции», способность к личной ответственности.

Организации образовательного процесса должна способствовать формированию ответственности как личностного качества студента, обеспечивающего его субъектную позицию. Иными словами, осознание молодым человеком себя как активного, инициативного человека, представляющего все, что с ним происходит, зависящим от его воли, способностей, ответственности, т.е. от него самого.

Целью личностно ориентированного образования является создание условий для полноценного развития следующих функций индивидуума:

- 1) функция избирательности (способности человека к выбору);
- 2) функция рефлексии (личность должна уметь рефлексировать, оценивать свою жизнь);
- 3) функция бытийности, состоящая в поиске смысла жизни и творчестве;
- 4) формирующая функция (формирование образа «Я»);
- 5) функция ответственности (в формулировке «Я отвечаю за все»);
- 6) функция автономности личности.

Процесс профессионального образования (обучение и воспитание) сочетает в себе две цели: подготовку человека к профессиональным функциям и развитие его личности. В профессиональной деятельности для специалиста, имеющего высшее профессиональное образование, наличие вышеперечисленных качеств практически необходимо для выполнения трудовых функций.

Конкурентоспособный специалист – это не просто профессионал, а личность, стремящаяся к высокоэффективному труду. Именно такой труд помогает молодому специалисту выдержать конкуренцию и двигаться по карьерной лестнице.

Получение престижной и хорошо оплачиваемой работы после окончания учебного заведения, обеспечение условий для самореализации и карьерного роста фактором, определяющим рейтинг вуза среди абитуриентов и его экономическое благополучие. Поэтому для каждого вуза большое значение приобретает работа по повышению конкурентоспособности своих выпускников на рынке труда.

Наличие так называемых *soft skills* является необходимейшей составляющей профпригодности любого выпускника вуза. Преподавателю отдельных дисциплин затруднительно выделить время на воспитательную работу, однако в процесс обучения в аудитории, в рекомендации к исполнению самостоятельной работы (на СРС в вузе отводится достаточно много времени), в методических указаниях к различным контрольным, проверочным и курсовым работам необходимо напоминать студентам о возможных способах получения знаний и навыков для успешного исполнения этих работ.

Пожалуй, самыми нужными методами личностного саморазвития являются перечисленные далее.

Самообучение – самостоятельное изучение информации. Сюда можно отнести и чтение литературы, и самостоятельное изучение разных материалов (статьи, блоги, руководства), прослушивание вебинаров.

Поиск обратной связи – получение обратной связи от коллег, руководителей, наставников и экспертов об успешных вариантах исполнения работы или поведения в аспекте конкретного навыка.

Обучение на опыте других и ментворкинг – выделение моделей успешного поведения в работе человека, обладающего высоким уровнем развития данной компетенции и работа с наставником. В качестве наставников можно выбрать участников профессиональных мероприятий (среди спикеров и посетителей конференций, форумов, круглых столов, тренингов, мастер-классов, воркшопов).

Специальные задания (фоновые тренинги) – самостоятельные упражнения, развивающие определенные компетенции, воспитывающие в вас выбранные личностные качества или, наоборот, утилизирующие вредные привычки.

Развитие в процессе работы – поиск и освоение более эффективных моделей поведения при решении задач, входящих в профессиональный функционал.

К концу обучения у обучающегося должны быть сформированы многие навыки саморазвития.

Относится к окружающей информации с любопытством: изучать окружающие бизнес-процессы, постоянно узнавать о новых трендах, интересоваться достижениями в своих областях интересов.

Уметь развивать навыки постепенно: выбирать именно те направления, которые действительно помогут добиваться успеха в работе, учебе или бизнесе.

Читать литературу и информационные ресурсы в своей области каждый день, постоянно наращивая уровень сложности. Наращивать ее не только в профессиональных областях, но и в области персональной, и личной эффективности.

Развивать свои персональные и профессиональные навыки во время работы, постоянно беря на себя новые задачи и проекты.

Находить людей, у которых хочется учиться и с которых хотелось бы брать пример (как в личностном, так и в профессиональном плане).

Научиться эффективно использовать поступающую обратную связь (реакцию других на ваши действия или бездействия) и определять ее ценность.

Использовать возможности организаций альтернативного образования у себя в городе по максимуму: посещать все полезные и интересные мероприятия: мастер-классы, тренинги, семинары. Заранее определять их качество и уровень спикеров.

Конечно, важным моментом является отбор и сохранение полученной информации. Так, после прочтения каждой полезной на ваш взгляд статьи или книги обязательно либо составляйте MindMap, либо фиксируйте основные полезные выводы и мысли, которые сразу можно применить на практике. Важное правило: ответственность за то, принимаете вы обратную связь или отвергаете ее, лежит на вас, так как любая обратная связь очень субъективна и человек дает ее через призму своего опыта и своей картины мира, которая может очень сильно отличаться от вашей.

Список литературы

1. Бисерова Г. К. Теоретические подходы к формированию профессиональных и личностных качеств будущего специалиста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 26. С. 111–115. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95307.htm>

2. Осипова С. И., Автухова А. Т., Косова В. А. Воспитание личностных качеств студента в процессе обучения математике // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6556>

Т. А. Промзелева

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

СОЗДАНИЕ ДИСКУССИОННЫХ СИТУАЦИЙ И ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСКУССИЙ НА ЗАНЯТИЯХ

Для информатики и информационных технологий, как дисциплин относительно новых, с до конца не устоявшейся терминологией, дискуссия имеет особое значения в формировании позиции студента в сфере применения ИТ в профессиональной деятельности.

Дискуссия является способом организации совместной деятельности в группе посредством обсуждения какого-либо вопроса, в форме диспута, дебатов, полемики. Цель дискуссии – достижение согласия ее участников по обсуждаемой проблеме. Итог дискуссии должен выражаться в объективированной формулировке решения проблемы.

Дискуссии реализует принцип активного обучения, нацелена на формирование рефлексивного мышления, вырабатывает у слушателей опыт активной коммуникативной деятельности, направленной на совместную разработку проблемы. Активными методами обучения считаются такие формы обучения, при которых студент является субъектом, а не объектом учебно-воспитательных воздействий педагога, поскольку успешность обучения зависит не только от активности преподавателя, но и от активной позиции студента в учении.

Характерные признаки метода:

- 1) групповая работа участников;
- 2) направленность на достижение учебных целей.

В учебном процессе используются организованные дискуссии, которые проводятся по регламенту и в установленном заранее порядке, они ограничены временем проведения аудиторного занятия.

Этапы дискуссии:

I. Подготовка к дискуссии. Определение темы и цели обсуждения; распределение ролей (ведущего, секретаря, счетной комиссии, экспертов и т.д.); принятие повестки дня, регламента.

Удачная тема является залогом активной работы.

Тема может быть связана с научными интересами студентов, с их курсовыми и дипломными работами.

Тема должна находиться в сфере компетентности участников.

Все предложения записываются ведущим.

II. Проведение дискуссии. Выступления участников, прения. Обсуждение проекта решения, принятие итогового документа.

III. Подведение итогов. Обсуждение и оценка проведенной дискуссии. Замечания по ведению собрания, оценка роли ведущего, определение вклада каждого участника в ход дискуссии. Планирование дальнейших дискуссий.

При обсуждении итогов дискуссии надо выделить наличие действительных разногласий, наличие лидеров команд, управляемость дискуссии (оценка роли председателя), соблюдение этапов развития дискуссии, продуктивность дискуссии.

Плодотворными темами дискуссий для различных направлений подготовки будут обсуждения различных аспектов применения информационных технологий в сфере будущей деятельности студентов. Примерами таких тем в эпоху цифровизации могут быть для педагогов использование онлайн-платформ в обучении школьников (Фоксфорд, Тетрика, IBLS, Онлайн-школе № 1, МетаШкола и т.п.) для организации классной и самостоятельной работы, «Лучший инструментарий для проведения интерактивного обучения», «Способы оперативного контроля уровня знаний с использованием средств Google» и тому подобные.

Для студентов направления Экономика и управление будут интересны и доступны многие обсуждения проблем отечественной ИТ-отрасли на TAdviser-портале об ИТ в госуправлении и бизнесе, где представлена крупнейшая в РФ база знаний о технологиях, ИТ-проектах и профессионалах отрасли. Примерами будут темы «Почему компаниям нужны не просто

инструменты ИТ-мониторинга, а комплексное решение бизнес-проблем», «Вопросы организации удаленной работы сотрудников компаний и организаций из различных сфер деятельности», «Цифровизация в сфере культуры и искусства – достижения и проблемы» и другие, стимулирующие интерес к собственному развитию и поиску своего места в жизни, своей сферы деятельности.

Дискуссия активизирует деятельность обучающихся по приобретению новых знаний и формированию понятийного аппарата, принятого в сфере информационных технологий и повышает уровень учебной автономии студентов, развивает их способность к самообразованию в дальнейшей профессиональной деятельности, развивает когнитивные и исследовательские умения студентов, их информационную культуру, необходимую для постоянного поддержания уровня компетенций в сфере ИТ. Дискуссия стимулирует творческую активность и самостоятельность суждений обучаемых, их инициативу и позволяет им глубже вникнуть в обсуждаемую проблему. Дискуссия способствует также развитию критического мышления у студентов, развивает их коммуникативные умения и навыки, во время дискуссии студенты оказываются в ситуации необходимости действовать: сказать, выяснить, доказать, поделиться своим мнением с другими участниками дискуссии. Дискуссия в учебной группе – это процесс общения, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия студентов в обсуждении и решении теоретических и практических проблем изучаемых дисциплин. В ходе дискуссии студент учится точно выражать и отстаивать свою точку зрения на проблему, аргументировано возражать другим участникам дискуссии. Немаловажным является тот факт, что студент получает возможность конструировать свою учебно-познавательную деятельность, активно включаясь в процесс обучения. Участники дискуссии учатся не только формулировать свою точку зрения и обосновывать ее, но, прежде всего, приобретают умение слушать и понимать рассуждения партнеров, видеть сходства и различия мнений, умение корректно формулировать свои вопросы для прояснения сути высказываний других участников.

Задача преподавателя заключается в том, чтобы создать ситуацию развития, обеспечивающую учащемуся свободу и одновременно ответственность в выборе и принятии решений, автономность и независимость действий. Приоритет личности учащегося, являющийся основополагающим принципом личностноориентированной концепции обучения делает задачу преподавателя еще более сложной, повышает требования к нему как организатору взаимодействия между ним и обучаемым.

Педагогическое мастерство преподавателя проявляется в том, чтобы рационально распределить дискуссионные задания для студентов, учитывая их уровень знаний, способности, их интерес к рассматриваемой проблеме, и тем самым максимально привлечь студентов к активному участию в дискуссии.

При проведении дискуссии преподаватель осуществляет контрольно-руководящую роль, не вмешиваясь непосредственно в ход дискуссии, а лишь внося поправки в неточности, допущенные студентами, и в случае необходимости направляет высказывание студента в нужное русло, в заключении подводя итог проведенной дискуссии. Желательно начать обсуждение результатов дискуссии с наиболее удачных моментов. Во время проведения дискуссии преподавателю рекомендуется занять место в аудитории и стать соучастником дискуссии, что в значительной мере помогает студенту психологически чувствовать себя более комфортно.

Проведение занятий-дискуссий значительно улучшает образовательный процесс в вузе и придает ему творческую направленность, интегрирует и систематизирует знания студентов по учебным предметам.

Список литературы

1. Блинов А. О., Благирева Е. Н., Рудакова О. С. Интерактивные методы в образовательном процессе: учебное пособие. М.: Научная библиотека, 2014. 176 с.
2. Ярмоленко А. В. Современные педагогические технологии / Под ред. Б. А. Лопова. СПб.: ВВМУ, 2009. 324 с.

И. А. Пылишева

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ СО ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Одним из приоритетных направлений образовательного процесса в Республике Беларусь является его информатизация. Цель информатизации состоит в интенсификации интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных технологий. Большой вклад в изучение процессов информатизации образования и решение проблемы продуктивного использования компьютерных технологий в обучении внесли российские и зарубежные ученые: Я. А. Ваграменко, Е. П. Велихов, Г. Р. Громов, В. И. Гриценко, Б. С. Гершунский, Д. В. Зарецкий, В. М. Монахов, О. А. Кривошеев, Ю. А. Первин, В. Ф. Шолохович, С. Пейперт, Г. Клейман, Б. Хантер и др.

В настоящее время нет наукоемких областей, где персональный компьютер не зарекомендовал бы себя как мощный инструмент для решения исследовательских и учебных задач. Области практической деятельности, связанные с глубокими междисциплинарными связями, часто более всего нуждаются в эффективном инструментарии, способном резко увеличить продуктивность деятельности человека в данном направлении. Информационные технологии обеспечивают новые технологические варианты обучения, которые связаны с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций [2, с. 80]. Основными направлениями применения информационных технологий можно считать решение компенсаторных, дидактических и коммуникативных задач в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Дети с нарушением слуха приходят в учреждение образования с разным уровнем готовности к обучению и личностными особенностями, что педагогам необходимо учитывать при организации образовательного процесса. Школьники с нарушением слуха характеризуются задержкой развития моторной сферы, интеллекта, замедленным развитием речи, мышления и памяти. Эмоционально-волевая сфера данной категории детей отличается общим беспокойством, импульсивностью и повышенной раздражительностью. Поэтому школьники с нарушением слуха нуждаются в иных условиях получения образования. Использование же информационных технологий способствует созданию особой для каждого ребенка личностной формы общения, позволяющей оптимизировать формирование новых знаний и умений, элементов учебной деятельности и пр.

По мнению А. Ю. Зуенок, Т. М. Круглик, Е. Г. Речицкой, применять информационные технологии в учебном процессе необходимо. Причина тому кроется в том, что именно в начальной школе закладывается базис для дальнейшего успешного обучения, воспитания и коррекционно-развивающей работы, а современные технологии ориентированы, прежде всего, на формирование всесторонне развитой личности. В современном понимании информационная технология обучения – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства для работы с информацией [1, с. 9]. Информационные технологии подразделяются на две большие группы: технологии с избирательной и с полной интерактивностью. В первую группу входят технологии, обеспечивающие хранение информации в структурированном виде. Вторая группа содержит технологии, которые обеспечивают прямой доступ к информации в информационных сетях или любых носителях, что позволяет передавать, изменять и дополнять ее.

Преимущества использования информационных технологий в образовательном процессе обусловлены тем, что они помогают наладить процесс коммуникации и взаимодействия, предоставить доступ к образовательным ресурсам в наиболее удобном формате, а также повысить мотивацию обучения. В процессе применения информационных технологий на уроках и других видах занятий происходит развитие личности школьника, в том числе: развитие наглядно-образного, наглядно-действенного, теоретического, творческого видов мышления; развитие коммуникативных способностей; формирование информационной культуры и др.

На уроках и занятиях с использованием информационных технологий у школьников с нарушением слуха исчезает негативное отношение к освоению нового материала, связанное с необходимостью многократного повторения одного и того же материала из книги. Кроме того, углубляются меж предметные связи за счет использования современных средств обработки информации, в том числе аудиовизуальной.

Использование мультимедийных презентаций на уроках создает более комфортные условия для успешного закрепления материала и выполнения самостоятельных заданий. Данная техника обеспечит занимательную форму работы, в которой можно сочетать экспериментирование и моделирование. Школьник сам может наблюдать свое стремление к правильному выполнению заданий. Глядя на экран, школьник видит результаты своей деятельности, может зафиксировать для себя важные моменты, может найти приемы самопроверки, ориентируясь на яркую графику или видео пример. Использование мультимедиа повышает мотивацию не только за счет ситуации успеха, но и потому, что ученик получает новую, понятную для него информацию. Например, можно использовать примеры видео игр и упражнений, которые направлены на развитие речевого дыхания и слитности речи; формирование правильного произношения звуков в слогах, словах, словосочетаниях и фразах; формирование умений изменять громкость и темп речи, устранять гнусавый оттенок голоса и пр. Так, при использовании интерактивной доски можно демонстрировать ученикам на уроках содержание дисков CD, DVD и других носителей; графические файлы (изображения, рисунки, фотографии, примеры игр, ситуаций и т.д.). В режиме мультимедийного сопровождения педагог имеет возможность постоянно видеть реакцию учеников, вовремя реагировать на изменяющуюся ситуацию, вносить поправки и пр.

При введении информационных технологий в учебный процесс необходимо пользоваться методическими рекомендациями: учитывать особенности развития школьников с особенностями психофизического развития; ознакомить учеников с понятием информационные технологии; использовать принцип адаптивности учебного материала; использовать принцип опоры и использования сохранных анализаторов; учитывать особенности раскладки учеников (их количество), размещение экрана, доски, состояние слуха; оказывать своевременную помощь детям при выполнении задания и др.

Таким образом, использование информационных технологий помогут сделать занятие или урок интересным, познавательным и воспитывать потребность к знанию. Применение информационных технологий позволяет эффективно решать учебно-развивающие задачи в процессе коррекционной работы с детьми с особенностями психофизического развития.

Список литературы

1. *Захарова И. Г.* Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 192 с.
2. *Современные педагогические технологии в обучении детей с особенностями психофизического развития: учеб.-метод. пособие / Сост. Н. В. Савенок.* Мн.: АПО, 2006. С. 80–82.

Н. В. Рожнова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

Удельнинская гимназия, Московская обл., пос. Удельная

Научный руководитель: Б. В. Илькевич

ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ И ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В РЕШЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПО ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

«Мы вступаем в век цифровой революции, цифровой экономики»

В. В. Путин

Мы видим, как наша школа продолжает меняться, чтобы попасть в ногу со временем. И это порой не зависит от нас, наших желаний или накопленного опыта. Современная педагогика утверждает, что сегодня важно не столько вооружить ученика большим объемом предметных знаний, сколько сформировать у него универсальные и современные способы действий. И ведущим способом деятельности становится использование цифровых технологий, которые должны привести в итоге к серьезным изменениям во всех сферах нашей жизни. Отсюда вытекает необходимость постоянно осваивать новые формы представления, хранения, обработки информации и активно использовать их в организации учебно-воспитательного процесса.

Эта задача сформулирована на государственном уровне. Распоряжением Правительства Российской Федерации в 2017 г. утвержден запуск нового приоритетного проекта «Цифровая школа», который является составной частью программы «Цифровая экономика Российской Федерации».

«Высокий потенциал лучших преподавателей – это движущая сила модернизации всего отечественного образования, результатом которой должно стать выдвигание новой модели российской школы в число наиболее перспективных и конкурентоспособных образовательных систем». (Д. А. Медведев. Форум лидеров образования).

Положения, связанные с развитием цифровой образовательной среды, заложены и в Федеральном государственном образовательном стандарте:

«...Образовательное учреждение должно иметь интерактивный электронный контент по всем учебным предметам, в том числе и содержание предметных областей, представленное учебными объектами, которыми можно манипулировать, и процессами, в которые можно вмешиваться...» (из требований Федерального государственного образовательного стандарта).

В соответствии с ФГОС информационно-образовательная среда школы должна:

- включать в себя комплекс образовательных ресурсов, в том числе цифровые ресурсы;
- обеспечивать информационно-методическую поддержку учебного процесса, его планирование и ресурсное наполнение;
- поддерживать дистанционное взаимодействие его участников.

Наконец, чтобы сделать качественный прорыв в работе школы, в рамках Национального проекта «Образование» разработан Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» (2018–2024 гг.), главной задачей которого является создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней.

Результатом реализации проекта к 2024 г. должно стать:

- внедрение целевой модели цифровой образовательной среды школы по всей стране;
- интеграция современных цифровых технологий в образовательные программы;
- обеспечение всех школ Интернетом;
- создание сети центров цифрового образования.

Речь в данном проекте идет о цифровом пространстве, которое будет создано для объединения всех участников образовательного процесса: управленцев, руководителей образовательных организаций, учителей, детей и их родителей.

Цифровая образовательная среда должна состоять из трех крупных блоков.

Первый, управленческий, предполагает перевод управления сферой образования на систему принятия решений на основе анализа больших данных (бухгалтерия, отчетность, расписания, электронные дневники и журналы).

Второй блок – единая цифровая образовательная платформа, где будут собраны все образовательные сервисы и весь контент, получивший положительную экспертную оценку, на которой будут размещены сервисы «Российской Электронной Школы», «Яндекс.Учебник», «Учи.ру» и другие, что позволит обеспечить равный доступ к качественному образованию для всех обучающихся и педагогов.

Третий блок – платформа для горизонтального обучения и взаимодействия, которая позволит обмениваться опытом всем участникам образовательных отношений. Платформа будет формировать «цифровой след» участников и на основе этих данных предлагать им новые возможности для развития: дополнительные программы, проекты, конкурсы, мастер-классы.

Таким образом, требование создания цифровой образовательной среды в школе закреплено в стратегических государственных документах.

Перечислены важнейшие качества и умения, которые будут востребованы обществом XXI в. и определяют личностный и социальный статус современного человека.

У учащихся в условиях цифровой среды должны сформироваться:

- информационная активность и медиаграмотность;
- умение мыслить глобально;
- способность к непрерывному образованию и решению творческих задач;
- готовность работать в команде;
- коммуникативность и профессиональная мобильность;
- гражданское сознание и правовая этика.

Педагогу такая цифровая образовательная среда позволит использовать широкий спектр современных технологий, которые приведут в итоге к переосмыслению учебного процесса, его планирования и организации:

- проведение уроков на более высоком техническом уровне;
- насыщение урока информацией;
- осуществление комплексной проверки знаний;
- организация самостоятельной исследовательской деятельности.

Все это должно способствовать достижению высоких качественных результатов обучения, усилит практическую направленность уроков, активизирует познавательную и творческую деятельность обучающихся, сформирует у учеников компетенции, необходимые для продолжения образования.

Надо отметить, что национальный проект «Цифровая образовательная среда» для нас очень важен и актуален, т.к. наша гимназия уже более 10 лет работает в данном направлении.

В сентябре 2010 г. взял старт инновационный проект «Модель цифровой школы». Основной замысел проекта: создать принципиально новый системный формат оснащения гимназии, который позволит решать перспективные педагогические задачи на базе новейших цифровых технологий.

Была разработана модель цифровой школы Удельнинской гимназии, в которой мы на тот момент выделили четыре основных направления:

- создание цифровой основы гимназии: цифровое оборудование и средства обучения;
- внедрение электронных цифровых систем для организации и управления образовательным процессом;
- активное использование цифровых технологий и цифрового дидактического и контрольно-измерительного материала;
- организация сетевого взаимодействия для повышения квалификации педагогов и трансляции опыта образовательной практики.

Практически ежегодно появлялись новые направления в работе по развитию цифровой образовательной среды гимназии.

2012 г. Гимназия принимает участие в инновационном проекте «Трехмерные образовательные ресурсы».

2013 г. Взяли старт инновационные проекты «Образовательная робототехника» и «Наглядная школа».

2013–2015 гг. Разрабатываются практикумы в цифровой 3D-лаборатории и межпредметной лаборатории «Экспериментариум».

В течение последних пяти лет гимназия работает над созданием цифрового кабинета физики и школьного эксплораториума.

Сегодня мы можем наблюдать, что благодаря реализации этого проекта школьники стали свободно и безопасно ориентироваться в информационном, цифровом пространстве; активно заниматься проектно-исследовательской деятельностью, участвовать в различных дистанционных олимпиадах и конкурсах;

у педагогов появились возможности для качественной реализации образовательных программ и повышения квалификации по освоению новых информационных систем и образовательных технологий.

Таким образом, в гимназии за последние 10 лет был накоплен и успешно применяется целый набор разнообразных цифровых образовательных ресурсов.

Что мы называем цифровыми ресурсами?

Цифровые образовательные ресурсы – необходимые для организации учебного процесса и представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, модели, ролевые игры, картографические материалы, отобранные в соответствии с содержанием конкретного учебника, «привязанных» к поурочному планированию и снабженные необходимыми методическими рекомендациями.

Простые ЦОР используются как единое целое и не допускают деления на отдельные элементы, которые могли бы использоваться самостоятельно: документы в форматах MS Word, MSOffice, PowerPoint, HTML, PDF и др., иллюстрация в формате JPEG, аудиозаписи, видеозаписи, отдельные объекты учебного курса, выполненного на определенной технологической платформе.

Сложные ЦОР состоят из элементов, которые можно использовать отдельно как самостоятельные образовательные ресурсы: электронный учебный курс по определенному предмету (программе), система тестирования, тематический каталог и другие.

В школе применяются: Google-тесты, Google-формы, QR-коды, интерактивное пособие «Наглядная школа», интерактивные рабочие листы, онлайн-сервис видеоуроков, интерактивное тестирование Plickers, облачный сервис «Документы Google», виртуальная онлайн-доска Linoit, онлайн-школа Skyeng, цифровая лаборатория, образовательный портал «Инфоурок» и другие.

Но время не стоит на месте. Сегодня появилась возможность выйти из замкнутого пространства образовательной организации и благодаря появлению новых технологий выйти в открытое, как сейчас говорят, «горизонтальное» образовательное пространство.

Появляются методы организации самостоятельной и совместной образовательной деятельности на базе «облачных» серверов, технологии электронного обучения, дистанционных и on-lain курсов, мобильного обучения с использованием цифровых гаджетов и соответствующих учебных приложений и программ.

Поэтому на следующем этапе развития Цифровой среды гимназии мы должны определять новые направления в работе:

- будет продолжено освоение и внедрение в работу цифровых ресурсов, которые появляются чуть ли не ежедневно в образовательном пространстве;

- мы должны изучать и использовать огромный потенциал цифровых образовательных платформ, которые способны аккумулировать на своей базе самые разнообразные цифровые ресурсы и технологии и раскрывают перед нами новые возможности самостоятельной дистанционной работы.

Образовательная платформа – это площадка, которая позволяет всем участникам не только получать профессиональную информацию, но и активно обмениваться мнениями, где педагоги

помогают обучающимся и друг другу в решении различных задач образовательного процесса при помощи цифровой среды.

Это пространство, в котором возможно создание своей личной школы, которая дает каждому безграничные возможности: самостоятельно выбирать для себя источники знаний и способ навигации (продвижения) по информационному пространству.

Современное понятие «образовательная платформа» включает в себя широкий диапазон возможностей. На нее устанавливаются самые разнообразные программные продукты, системы и комплексы, а значит, появляется автоматизированная многофункциональная система, способная решать многие образовательные задачи:

- организация образовательного процесса на базе средств ИКТ;
- реализация интерактивного информационного взаимодействия между учеником, учителем и образовательной системой на локальном и глобальном уровне (школьном, муниципальном, региональном и т.д.);
- автоматизация документооборота и образовательной деятельности учебного учреждения;
- повышение квалификации педагогического состава.

Какие же образовательные платформы на сегодняшний день уже нами освоены и наиболее активно используются в повседневной практике?

В настоящий момент общей площадкой для взаимодействия всех педагогов, обучающихся и их родителей является «Школьный портал» Московской области.

Активно используются следующие ресурсы.

Современная школа на образовательной платформе ЛЕСТА, которая рассчитана на учителя начальной школы и может предоставить учителю большое количество готовых материалов: к конкретным учебникам или к любому учебно-методическому комплексу. Благодаря сервису можно создавать свои планы уроков (технологические карты) и презентации к урокам, редактировать их.

«Платформа ГлобалЛаб», которая позволяет организовать и поддержать проектно-исследовательскую деятельность школьников путем привлечения желающих добровольцев к выполнению заданий и определенных обязанностей для решения исследовательских задач.

Платформа Учи.ру, где кроме курсов и методик, позволяющих детям усвоить школьную программу, можно участвовать в предметных олимпиадах «Дино», «Русский с Пушкиным», «Юный предприниматель», «Заврики», «Плюс», «Бриг».

Платформа «Фоксфорд» – одна из самых многофункциональных на сегодняшний день образовательных онлайн-платформ для школьников, их родителей и учителей, которая помогает учащимся подготовиться к выпускным экзаменам (ОГЭ, ЕГЭ), к олимпиадам, а также заполнить пробелы в знаниях и повысить общий уровень образования. Для учителей на онлайн-платформе существуют специальные курсы повышения квалификации. А родители на сайте «Фоксфорда» смогут получить некоторые знания в сфере воспитания и развития детей.

«Яндекс.Просвещение». Платформа помогает учителям повышать индивидуальные образовательные результаты каждого ребенка, используя существующие методические комплексы «Просвещения», передовые научные разработки в области цифровой педагогики и технологические решения Яндекса.

«Яндекс.Учебник» – образовательный сервис для учителей начальных классов, где учитель имеет возможность следить за рейтингом каждого ребенка, смотреть, где и в каких заданиях ученик допустил ошибки, видеть даже количество времени, потраченное учеником на выполнение работы. Задания из «Яндекс.Учебника» можно использовать при работе на компьютерах в классе, в групповой и фронтальной работе, для домашних упражнений.

Образовательная онлайн платформа «Стемфорд» создана с целью ранней профориентации и популяризации естественных наук и основ нанотехнологий, а также для повышения квалификации педагогов в области эффективного использования технологий электронного образования по физике, химии, математике, биологии.

Образовательная платформа ЯКласс – это онлайн репетитор, который позволяет успешно осваивать новый и закреплять пройденный материал, а также делает подготовку к экзаменам эффективной и структурированной.

Сегодня в педагогическом сообществе активно продвигается в жизнь идея «горизонтального образования». Мы уже употребляли этот термин, когда рассматривали материалы Федерального проекта «Цифровая образовательная среда».

Горизонтальное образование – что это?

Есть много самых разных определений: распределенная система обучения на основе сотрудничества (Л. Аберкромби), процесс обучения, который строится на основе взаимодействия группы обучающихся, «попутное обучение» в процессе групповой деятельности и общения (Кеннет Браффи).

Мы сейчас все чаще слышим, что «вертикальные» традиции учебно-методического комплекса с заранее установленными и структурированными правилами отходят на второй план. Что нужна горизонтальная система, в которой образование должно стать средой для конструирования контента (т.е. значимого содержания) и наполнения его цифровыми ресурсами при помощи различных инструментов. Учитель должен теперь не просто давать знания, а конструировать этот самый контент. Такое горизонтальное обучение в итоге изменит организацию урока, заставит перейти к групповому и сетевому взаимодействию в системе учитель-ученик. Педагогическому сообществу тоже необходимо будет перестраиваться и переходить от преподавания изолированных дисциплин к работе в сетях на основе сотрудничества в различных областях знаний.

Конечно, идеи «горизонтального обучения» не новы. Они заложены во многих известных нам и давно применяемых методиках и технологиях отечественного и мирового образования (это методика группового обучения, технология сотрудничества, методика коммуникативного взаимодействия, Сингапурская система).

И если это, действительно, единственный и верный путь в развитии нашей школы, то работа на цифровых платформах на основе самых многообразных цифровых ресурсов будет способна объединить многие из современных методик и технологий и создать новые возможности для движения вперед.

Поэтому ближайшую перспективу развития нашего проекта «Цифровая школа» мы связываем с изучением и использованием платформы «Российская электронная школа», инновационным проектом, стартовавшим в феврале 2019 г. и направленным на обеспечение беспрепятственного доступа к обучающим программам начального, основного и среднего общего образования.

Конечно, на данный момент контент РЭШ пока далек от совершенства, но мы надеемся, что он будет быстро и активно развиваться и даст нам в итоге эффективный инструмент, открывающий возможности для повышения качества образования, непрерывного самообразования и профессионального роста педагогов гимназии.

А. К. Садыкова, Ю. Ю. Суравицкая, Б. Т. Абдуалиева

Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, Республика Казахстан, г. Кокшетау

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ

Сегодня слово «здоровье» имеет особо важную роль в жизни каждого человека. По выражению академика Н. М. Амосова «...чтобы быть здоровым, нужны собственные усилия, постоянные и значительные. Заменить их ничем нельзя». Указать нужное направление «собственным усилиям» призвана молодая быстро развивающаяся наука валеология [1, с. 27]. Валеология (от латинского valeo – «здоровствовать», быть здоровым) – наука, в основе которой лежит здоровье человека.

Установка на здоровье, как известно, не появляется у человека сама собой, а формируется в результате определенного педагогического воздействия, поэтому в структуре валеологического обеспечения жизнедеятельности особое значение приобретает педагогический компонент. Педагогика здоровья – относительно новое направление в валеологии. Ее основным предметом является здоровье подрастающего поколения. В структуре обеспечения здоровья системообразующим выступает педагогический аспект, сущность которого состоит в формировании у человека с самого раннего возраста индивидуального способа здорового образа жизни.

Младший школьный возраст – достаточно важный период для формирования здорового образа жизни ребенка. Во-первых, в это время организм ребенка интенсивно растет. Во-вторых, происходит адаптация к новым школьным условиям существования. В-третьих, учеба – напряженный умственный труд, связанный с напряжением большого количества центров коры больших полушарий. От того, какие условия для учебы и развития ребенка созданы в школе, в первую очередь зависят здоровье и формирование здорового образа жизни развивающегося человека. Последнее особо актуально для детей младшего школьного возраста, так как в это время самоопределение личности предполагает определение позиции в различных сферах жизнедеятельности. В частности, в младшем школьном возрасте значимо формирование потребности в ведении здорового образа жизни [2, с. 15].

По определению В. В. Колбанова, здоровый образ жизни – «управление здоровьем посредством адекватизации поведения», спецификой которого является то, что основным исследователем и субъектом управления является сам ребенок. Как исследователь и субъект управления ребенок должен быть информированным, в доступной для него форме, о его здоровье.

Формирование здорового образа жизни способствует включению в повседневную жизнь школьника различных новых для него форм поведения, полезных для здоровья (физкультурные минутки на уроках, уроки здоровья, использование валеологического компонента на различных уроках).

Здоровый образ жизни – возможно, главный фактор предупреждения различного рода заболеваний. Из этого вытекает одна из основных задач воспитательной работы с учащимися – формирование у них здорового образа жизни. Однако не следует забывать, что данная проблема является основной не только для учителей, но и для родителей, причем именно на последних ложится основной груз ответственности.

Формирование здорового образа жизни должно включать в себя несколько аспектов:

- 1) проведение разъяснительных мероприятий со школьниками и их родителями о важности здорового образа жизни для растущего детского организма;
- 2) построение правильного расписания школьной жизни учащегося;
- 3) введение определенных школьных правил и норм (опрятный вид школьника, запрет курения на территории школы и др.);
- 4) введение штрафных санкций для нарушителей правил школьного распорядка и др.

Кроме того, одним из факторов формирования здорового образа жизни у школьников, особенно у учащихся младших классов, является личный пример, о чем учитель никогда не должен

забывать. В качестве примера для подражания нередко выступают и родители учеников, на эту тему необходимо проводить разъяснительные беседы на родительских собраниях [3, с. 130].

Образ жизни ребенка – основа его здоровья на протяжении всей последующей жизни. Неправильно заложенная основа может привести к повреждению всей конструкции, даже если все остальные ее элементы будут заложены верно.

Для здоровья будущего поколения нашей нации необходимо прививать и мотивировать здоровый образ жизни. Мотивация здорового образа жизни - это комплекс мер, направленных на появление у детей стремления соблюдать все правила и нормы здорового образа жизни.

Следует отметить, что в настоящее время здоровый образ жизни становится модным. Все больше популярных людей пропагандируют здоровый образ жизни, к тому же здоровые, спортивные, сильные личности более популярны, чем измученные вредными привычками. Исходя из этого в беседах со школьниками следует дать им понять, что крепкое здоровье - один из первых шагов к популярности и успеху.

Список литературы

1. *Амосов Н. М.* Раздумья о здоровье. М.: ФиС, 1987. 186 с.
2. *Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С. М. Громбаха.* М., 1988. 272 с.
3. *Маслов С. И.* Эмоционально-ценностное образование младших школьников. Тула, 1999. 130 с.

Ф. Ш. Салитова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

РОЛЬ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

Роль культурологической подготовки в духовном и профессиональном становлении обучающихся в высшей школе не вызывает сомнений. Неслучайно данная проблема в последние годы неоднократно привлекала внимание отечественных исследователей (О. В. Леонтьева, Г. Б. Луганская, Е. В. Птицына, О. А. Шкилева и др.).

Культурологический аспект является основой нравственно-эстетического воспитания выпускника вуза любого направления подготовки, но, его значимость во много раз повышается в процессе обучения будущих педагогов, что подразумевает не только освоение всего комплекса компетенций согласно требованиям современных образовательных стандартов, но и личностное становление, овладение максимальным объемом культурных смыслов и ценностей человеческой цивилизации: «Именно культурологический подход, изменив концепцию образовательного процесса, обеспечивает его гуманитаризацию и гуманизацию. В его основу положен принцип культуросообразности, предполагающий, что образование и воспитание должно строиться не только на общечеловеческих ценностях культуры, но и на ценностях и нормах национальных культур, не противоречащих общечеловеческим» [1, с. 134].

Процесс подготовки бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», независимо от профиля (математика, русский язык и литература, иностранный язык, физическая культура, искусство и т.д.), не может эффективно осуществляться без привлечения всего богатства духовного опыта, огромного потенциала культурных достижений, накопленных человечеством на протяжении многих тысячелетий развития мировой цивилизации. Это очевидная и неоспоримая истина, являющаяся в широком смысле основанием, базисом профессионального и личностного становления индивида в условиях современного социума. Данная аксиома заложена и в основание подготовки обучающихся в условиях современной высшей школы на базе действующих федеральных государственных образовательных стандартов.

Безусловно, нельзя не согласиться с изложенными в довольно многочисленных публикациях утверждениями, подобными следующему: «Целостное развитие творческой личности будущего учителя должно происходить в специально организованной культуровоспитывающей среде, которая решает задачи освоения и сохранения культурных ценностей» [2, с. 86].

Культурологический подход входит в общую систему педагогического образования в качестве одной из важнейших ее подсистем. Вместе с тем, данная подсистема представляет собой самостоятельный компонент, поскольку включает совокупность элементов и их определенную организацию. Системный же подход предполагает использование наиболее адекватного поставленной научной проблеме метода моделирования. Однако возможно ли четкое моделирование данного процесса в условиях современного вуза?

Обзор научной литературы по рассматриваемой проблематике показывает, что в ней мало затрагиваются конкретные проблемы осуществления на должном научно обоснованном и методологическом уровне культурологического подхода в реалиях современной отечественной высшей школы, а они, несомненно, существуют. Анализ текущей вузовской учебно-воспитательной практики подтверждает, что ситуация в данном аспекте подготовки студентов далеко не во всем соответствует требованиям сегодняшнего дня.

Каковы же сегодня возможности эффективной культурологической подготовки современного студента в педагогическом вузе? Предусмотрено ли изучение им в достаточном объеме культурного достояния человечества, мирового и отечественного художественного наследия?

К сожалению, такие возможности заметно снижены в содержании учебного процесса. Это подтверждает сравнение учебных программ предыдущих десятилетий, и тех, что находятся в процессе текущей реализации.

Сегодня общекультурный блок дисциплин, предназначенный для формирования духовного багажа студента, представлен почти исключительно дисциплинами «Философия» и «История». Такие же дисциплины, как «Культурология», «Эстетика», «Мировая художественная культура» в настоящее время присутствуют здесь очень ограниченно, преимущественно только в программах подготовки будущих учителей-предметников, которым предстоит вести дисциплины эстетического цикла (искусство, музыка, изобразительное искусство).

Между тем, федеральный государственный стандарт по направлению Педагогическое образование (бакалавриат) предусматривает в качестве одного из видов деятельности выпускника культурно-просветительскую, а в число его профессиональных задач включена «организация культурного пространства». Для этого особенно важна необходимость овладения будущим педагогом в полноценном объеме общекультурными компетенциями, то есть его готовность решать задачи духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности, умение разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы. Учитель, кроме того, призван решать задачи межкультурного взаимодействия, толерантно воспринимать культурные различия, обладать широкой культурной эрудицией и т.д.

Таким образом, представляется актуальной проблема приведения в соответствии изложенных в государственных образовательных стандартах требований к компетенциям, которыми должны владеть выпускники современного педагогического вуза, и расширения и углубления культурологического компонента их подготовки на всех ступенях высшего образования – от бакалавриата до аспирантуры.

Список литературы

1. *Масленникова С. Ф.* Культурологический подход в образовательном процессе вуза // Новая наука: теоретический и практический взгляд: сборник статей Межд. науч. практ. конф. Ижевск: АМИ, 2016. 216 с.
2. *Птицына Е. В.* Культурологическая составляющая в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2013. № 3. С. 86–89.

К. Н. Сарыбекова, М. А. Ирсакова

Таразский региональный университет им. М. Х. Дулати, Республика Казахстан, г. Тараз

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБНОВЛЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТА

Переход на национальную схему образования в условиях современной начальной школы требует гибкого, творческого педагога-исследователя, новаторского учителя, владеющего последними методиками обучения и воспитания, интерактивными педагогическими методами, способного принимать психолого-педагогическую диагностику, избавляться от сложившейся в педагогической деятельности системы обучения и использовать свои методы и приемы в современной практической деятельности.

Организация процесса обучения на основе «Государственного стандарта начального образования», принятого постановлением Правительства Республики Казахстан от 25 апреля 2015 года № 327, обязывает внедрение обновленных методов и приемов [1].

С 2016–2017 учебного года учащиеся всех школ страны обучаются по новой системе. По словам экспертов, обновленное содержание образования – это лучшая модель мирового опыта. Обновленная образовательная программа, вошедшая в систему образования страны, – это новая программа, которая полностью удовлетворяет потребности будущего в соответствии с требованиями времени [2].

Обновляется содержание образования, появился обновленный взгляд. В соответствии с этим, целью учителей является постоянное обновление методов и приемов обучения, овладение информационно-коммуникационными технологиями, умение эффективно использовать их.

На их основе были разработаны инновационные проекты развития образования, которые до сих пор не были достигнуты. В основном, данный вопрос основан на реализации трех приоритетов:

- новое качество образования;
- новый статус педагога;
- новые методы обучения.

Все эти направления имеют значительную общественно-социальную значимость, перспективную ценность.

Чем отличается содержание обновленных учебных программ по математике в начальной школе:

- обновленная программа обучения разработана на принципе «принцип спирали», в частности, темы постепенно развиваются и усложняются знаниями, умениями, навыками по всем классам;
- полностью обеспечивает реализацию принципа единства обучения, образования и воспитания;
- предусмотрена реализация вопроса трехязычия;
- представлена система новых целей и задач обучения в виде полученных образовательных результатов по предметам.

Основная цель обновленной образовательной программы, наряду с обновлением содержания образования, требует изучения вопросов внедрения системы критериального оценивания и повышения эффективности применения методов и средств обучения, определения учебных целей в учебных программах для дисциплин [4].

Содержание материалов уроков математики, применяемые методы определяют поставленные задачи:

1. Правильно организованный урок по содержанию образования должен быть следующим:
 - а) теоретически полностью охвачен, то есть должен быть весь материал, необходимый для обобщения рассматриваемого содержания;
 - б) содержание теоретических и практических материалов должно быть разным;
 - в) материал математики должен быть полностью увязан с материалами других дисциплин.
2. Требования к уроку математики с точки зрения методов и приемов на уроке следующие:

- а) использование различных методов на одном занятии должно быть сделано с учетом особенностей того же урока;
- б) гармоничное чередование методов обучения;
- в) методы обучения должны стремиться к организации активной деятельности учащихся в процессе обучения [4].

Приведенные выше требования являются основными условиями правильной организации уроков математики в соответствии с требованиями обновленной программы. Но как они должны организовать урок математики в рамках обновленной программы? не может полностью ответить на вопрос: Поэтому на основе этих требований необходимо выработать общие принципы эффективной организации урока математики в рамках обновленной программы.

Первый принцип: создание благоприятного психологического климата на уроке. Учитель должен воспринимать любое занятие как совокупность совместной деятельности его самих и учащихся. Для того, чтобы урок был результативным, должны быть установлены хорошие отношения между учителем и учениками, основанные на взаимном сотрудничестве. Основными показателями сотрудничества являются:

- 1) чувствовать внутренний мир ребенка;
- 2) знать индивидуальные, возрастные и психологические особенности каждого учащегося;
- 3) старайтесь смотреть на каждого ребенка как на взрослого и общаться с ним;
- 4) показывать успехи и достижения ребенка, а не недостатки личности.

Второй принцип: обеспечить мотивацию учащихся к предмету математики. Для этого учитель должен постоянно пробудить интерес к предмету математики путем умелого сочетания педагогической этики и юмора, увлечения учащихся, рассказывая некоторые интересные ситуации.

Третий принцип: строгое соблюдение педагогической этики и правильное поведение учащихся. У учителя должно быть много таких качеств, как внимательность, наблюдательность и справедливость, доверие к ученикам, терпимость и терпение. Учитель должен подотчетен своему слову, акцентировать внимание на том, что выразительность речи является логичным и стилем.

Четвертый принцип: четкое определение цели и задач урока. Ученик должен четко знать, какая цель предусмотрена на уроке. В ходе урока рассматривались вопросы самооценки учащихся и вопросы интересного проведения урока путем создания ситуации друг с другом. Это способствует формированию у учащихся осознанного отношения к уроку, учебному материалу.

Пятый принцип: учитель глубоко осознает содержание математического материала, детально проанализирует содержание учебного материала, в соответствии с поставленными на урок целями и познавательными возможностями учащихся, обращает внимание на то, что предлагаемые задачи вызывают интеллектуальные затруднения учащихся, но его сложность может быть решена учащимися через самостоятельный поиск.

Шестой принцип: следует соблюдать, что в зависимости от отсчета, выносимого в классе, она должна быть полностью выполнена самостоятельно или позволить ученику передать ее отличному ученику, а ученику получить возможность скопировать готовую вещь. Напротив, перед учащимися необходимо часто создавать проблемные ситуации и создавать благоприятные условия для самостоятельного решения учащимися.

Седьмой принцип: каждый ученик должен следить за тем, чтобы он активно посещал занятия. Учащиеся, которые не успевают имеют слабый уровень подготовки и низкий уровень мотивации к занятиям, не обращая внимания на учащихся, которые быстро выносят задачи, также должны находиться под пристальным вниманием учителя. Для этого педагог должен стремиться работать в активном темпе, а также рационально использовать методы и приемы, способные повысить ритмичность учащихся.

Принцип восьмой: необходимо рационально использовать современные информационно-коммуникационные технологии обучения. ИКТ повышает производительность работы на уроке, способствует эффективному использованию времени, совершенствует процесс занятий.

Принцип девятый: постоянно отслеживать математическую подготовку учащихся, а также систематически проверять и оценивать математические знания. Здесь необходимо тщательно

учитывать успеваемость учащихся по предмету и постоянно искать пути устранения имеющихся проблем у некоторых учащихся.

Десятый принцип: необходимо постоянно обращать внимание на развитие познавательных, логических и творческих, исследовательских способностей учащихся.

В работе эксперимента приняли участие 40 студентов Таразского регионального университета, обучающихся по образовательной программе «Педагогика и методика обучения в начальной школе».

По нашему исследованию было отмечено, что подготовка учителей начальной школы к занятиям по обновленной программе ведется последовательно. Для определения такой репродуктивной деятельности учителя начальной школы были заданы следующие вопросы:

Почему вы думаете, с чего начать подготовку к уроку?

Какие трудности возникают в выборе новой методики?

Что вы можете руководствоваться при подготовке к занятию при выборе новой методики обучения?

Какую самооценку вы оцениваете свои возможности в выборе новых методов обучения?

В результате проведенного анкетирования учителя в основном готовятся к занятиям, что останавливается только с составлением плана занятий, в том числе большинство (54 %). 38 % учителей заранее продумывают методы обучения. Известно, что только 8 % учителей будут готовиться к окончательному уроку.

На диагностическом этапе были проведены: исследование готовности учителя к уроку, анализ трудностей учителей с использованием новых методик в учебном процессе; определение инновационных методик, применяемых в средней школе, анкетирование учителей средних школ, установление измерительной оценки ожидаемого результата, определение уровня формирования инновационной деятельности учителей средней школы.

Репродуктивный уровень (уровень восприятия деятельности, знаний до заданного рубежа) проявляет устойчивый подход к педагогическим инновациям, удовлетворенность педагогической деятельностью.

Эвристический уровень характеризуется в целом идеей, устойчивым сознательным внедрением новизны. Учитель ищет новых подходов к решению педагогических задач, изобретений.

Творческий уровень (уровень способностей, направленных на создание новых) инновационная деятельность характеризуется высокой ступенчатой результативностью. В инновационной деятельности педагога появляются творческая активность, импровизация, педагогическая интуиция, оригинальные авторские взгляды в воспитании ребенка.

В нашем исследовании правильная организация подготовки учителей средней школы к уроку, методы сравнения до и после экспериментального знания использования инновационной деятельности в учебном процессе были проверены по итогам контроля, проведенного в конце каждого этапа, методом анкетирования.

Список литературы

1. Государственные общеобязательные стандарты начального образования. Постановление № 327 от 25 апреля 2015 г. Астана, 2015.
2. Руководство по критериальному оцениванию для учителей начальной школы. Астана, 2015. 32 с.
3. Интегрированная модель критериального оценивания. Астана, 2019. 35 с.
4. Кохаева В. Н. Формативное оценивание: методическое пособие. Астана: Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2014.

В. В. Сиденко, О. В. Маркевич

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ К РЕАБИЛИТАЦИИ С САМООЦЕНКОЙ У ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ДОМА-ИНТЕРНАТА

В настоящее время реабилитация инвалидов является одним из ведущих направлений социальной политики многих государств. Важнейшую роль в системе реабилитационных мероприятий играет социально-психологическая реабилитация. На современном этапе развития науки в таком сугубо социальном понятии, как инвалидность, начал отчетливо просматриваться психологический личностный аспект. Изучение и описание социально-психологических особенностей инвалидности широко представлены в работах Л. С. Выготского, Т. А. Добровольской, В. Е. Сараевой. Психолого-коррекционная работа с инвалидами освещается в работах О. С. Андреевой, В. В. Николаевой, О. Г. Приходько и др. Из зарубежных авторов можно особенно выделить М. Айшервуд и А. Турен. Психологическую сторону инвалидности и влияние самой личности на реабилитацию изучали В. М. Воробьев, Р. М. Войтенко, Е. О. Гордиевская, В. Н. Мясищев, Ж. В. Порохина и другие.

Инвалидность существенно влияет на личность человека, так как изменяются условия, качество и стиль жизни. Многие люди, ставшие инвалидами, переживают глубокий психодуховный кризис, затрагивающий одновременно биологические, эмоциональные и многие другие стороны жизни. В такой ситуации требуются огромные внутренние силы, чтобы приспособиться к этим изменениям не только в физическом, но и в социально-психологическом плане. При этом именно мотивационный аспект психологического состояния непосредственно связан с определенным отношением инвалида к своему заболеванию (травме), с изменением поведения и образа жизни, с актуализацией и активизацией деятельности по возвращению к полноценной жизни или повышению ее качества.

Глубокое понимание происходящих на личностном уровне психологических процессов позволит правильно оценить возможности и перспективы личности в плане реабилитации, а также оказать адекватную социально-психологическую помощь человеку и тем самым запустить и повысить эффективность реабилитационных процессов. Большинство современных авторов определяют реабилитационный потенциал как «комплекс биологических и психофизиологических характеристик человека, а также социально-средовых факторов, позволяющих в той или иной степени реализовать его потенциальные возможности» [3, с. 9].

Говоря о структуре психологического реабилитационного потенциала, ученые выделяют преимущественно три компонента: эмоционально-волевой, интеллектуальный и мотивационный, делая акцент на мотивационном компоненте, так как «его отсутствие или выраженная недостаточность свидетельствует о фактической невозможности реализации реабилитационных мероприятий» [4, с. 74]. В связи с этим, по нашему мнению, необходимо особое внимание уделить изучению мотивационной составляющей социально-психологической реабилитации инвалидов.

С позиций деятельностного подхода реабилитацию можно рассматривать как определенную деятельность инвалида. Действия, составляющие реабилитацию, представляют собой процесс, подчиненный цели реабилитации, которую ставит перед собой пациент. Таким образом, мотивация на реабилитацию – это мотивация достижения результата реабилитации, т.е. цели. Значит, мотивация влияет на достижение целей реабилитации.

Исследование мотивации и самооценки инвалидов в рамках социально-психологической реабилитации предполагает рассмотрение тех же вопросов, которые возникают при исследовании мотивации и самооценки здоровых людей, однако при этом необходимо учитывать влияние инвалидности на психику человека и характер психических изменений в связи с тем, что инвалидность – это всегда сильнейший стрессогенный фактор, приводящий к серьезному психодуховному кризису и разрушению привычного образа жизни человека.

Инвалидность создает особую социально-психологическую ситуацию развития человека.

Наиболее негативные социальные последствия инвалидности – это отрыв от привычных условий жизни, сужение или ограничение привычного круга общения, потеря или снижение трудоспособности, изменение семейного статуса, общее изменение социального статуса человека. Согласно современным исследованиям в области психологии, изменение социальной ситуации в жизни человека в связи с инвалидностью приводит к специфическим изменениям его личности, которые проявляются в виде изменений эмоциональной сферы, мотивационной сферы, нарушений отношения к себе и окружающему миру. В связи с этим, как пишет Р. М. Войтенко, «при осуществлении реабилитационных мероприятий именно личность инвалида должна быть центральной «мишенью» приложения сил специалистов-психологов, психотерапевтов, врачей. Именно психологические механизмы предопределяют возможность преодоления соответствующих ограничений, возможность полноценного включения человека в различные сферы жизнедеятельности» [1, с. 17].

Для некоторых реабилитантов стресс, обусловленный инвалидностью, является стимулом для личностного роста, а для других – свидетельством того, что мир несправедлив. Определенные стили совладания могут привести к успешному приспособлению, в то время как другие к депрессии и тревоге. Установлено, что избегание и смирение с ограничениями являются неблагоприятными для успешного приспособления пациентов, в то время, как конфронтация, наоборот, благоприятна [2, с. 154].

Важными характеристиками мотивационной сферы личности инвалида являются уровень притязаний и самооценка. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, в том числе и к процессу реабилитации.

Опираясь на теоретические психологические положения данной проблемы нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого стало выявить взаимосвязь мотивации к реабилитации с самооценкой у лиц с инвалидностью в условиях дома-интерната. Исследование проводилось на базе учреждения «Герюхский психоневрологический дом-интернат для престарелых и инвалидов», в исследовании приняли участие 40 респондентов, средний возраст которых составил 41 год.

На первом этапе исследования была проведена методика «Шкала общей самооффективности Р. Шварца, М. Ерусалема». У 50 % обследуемых был выявлен низкий уровень самооффективности (низкий уровень мотивации к реабилитации), у 25 % обследуемых был выявлен средний уровень самооффективности (средний уровень мотивации к реабилитации), у 25 % обследуемых был выявлен высокий уровень самооффективности (высокий уровень мотивации к реабилитации).

На втором этапе исследования был проведен тест М. Сорансен с целью выявления уровня самооценки у лиц с инвалидностью. У 50 % обследуемых был выявлен очень низкий уровень самооценки, у 25 % – низкий уровень самооценки, у 20 % – средний уровень самооценки и у 5 % обследуемых был выявлен высокий уровень самооценки.

С целью подтверждения гипотезы исследования о том, что чем выше самооценка, тем выше мотивация к реабилитации (выше уровень самооффективности) были использованы математически-статистические методы исследования. Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}=585$ находится в зоне значимости. Следовательно, мотивация к реабилитации зависит от уровня самооценки, т.е. чем ниже самооценка, тем ниже мотивация к реабилитации. Следовательно, повышение самооценки будет способствовать повышению мотивации к реабилитации у лиц с инвалидностью.

Болезни, травмы, дефекты создают особую ситуацию развития личности, так как у человека, ставшего инвалидом, значительно изменяются качество и стиль жизни. Сможет ли адаптироваться человек в этой ситуации, во многом зависит не от функционирования отдельных органов или систем, а от личности в целом. От позиции и мотивации инвалида зависит сама возможность его включения в реабилитационный процесс и, в конечном итоге, эффективность всех реабилитационных мероприятий, не только психологического, но и медицинского, социального и профессионального характера.

Изучение особенностей мотивации и самооценки позволяет индивидуализировать подход к реабилитации инвалидов, более точно определить «мишени» для психокоррекции в процессе

реабилитации, значительно повысить ее эффективность. Знание содержания и особенностей мотивационной сферы личности необходимо для проведения эффективного психологического консультирования, для прогнозирования поведения и состояния инвалида в ходе реабилитации.

Таким образом, исследование мотивации к реабилитации и ее связи с самооценкой позволяет выявить такие особенности, оперируя и воздействуя на которые, психолог может активизировать побуждения стремления и действия инвалида по достижению цели реабилитации. При этом восстановление или компенсация нарушенных функций может быть не полной, но благодаря целеустремленности, высокой мотивации, личностным резервам и другим механизмам возможно восстановление в полном объеме основных форм жизнедеятельности инвалида.

Список литературы

1. *Войтенко Р. М.* Социальная психиатрия с основами медико-социальной экспертизы и реабилитологии // Руководство для врачей и психологов. СПб.: ИКФ «Фолиант», 2002. 256 с.
2. *Матасова Т. Н.* Ситуация инвалидности как биографический кризис // Проблемы социальной психологии XXI столетия / Под. ред. В. В. Козлова. Ярославль, 2001. Т. 2. С. 154–156.
3. *Огарев В. В.* Основы экспертно-реабилитационной диагностики // Сборник методических материалов. М., 2000. 88 с.
4. *Полякова В. В.* Психосоматическая проблема: психологический аспект. М.: Наука, 1992. 203 с.

В. М. Смирнов

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ИССЛЕДОВАНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ГЖЕЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Проблема становления и развития профессиональной мотивации и учебно-профессиональной мотивации является одной из наиболее актуальных проблем системы современного профессионального образования. Это связано с тем, что зачастую молодые люди получают высшее и средне-специальное образование для «галочки», не собираясь в дальнейшем работать в рамках полученной специальности.

В науке проблеме становления профессиональной мотивации посвящено достаточно большое количество исследований отечественных психологов: А. А. Вербицкого, И. А. Зимней, В. А. Якунина, Х. Хекхаузена, И. П. Ильина, А. К. Марковой, Е. И. Рогова, А. А. Реана, И. В. Ускова, Е. М. Каргиной, Т. А. Приставка, К. О. Меджидовой, Л. В. Мокроусовой и т. д.

Однако характер динамики изменений мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов нуждается в постоянном отслеживании и анализе. Стремительные изменения условий рынка труда предъявляют все более жесткие требования к выпускникам вузов, что непосредственно сказывается на динамике развития профессиональной мотивации в процессе обучения. Таким образом, выпускники школ строят свои профессиональные ожидания в соответствии с определенными перспективами, которые к окончанию обучения в вузе могут поменяться. Кроме того, у каждого студента существуют внутренние предпосылки развития профессиональной мотивации, которые также нельзя оставлять без внимания [1].

Мотивация учебно-профессиональной деятельности студента может быть представлена как соотношение целей, которые он стремится достигнуть, и внутренней активности его личности (М. В. Овчинников, А. К. Маркова). Высокая мотивированность студента выражается в принятии им целей и задач обучения как лично значимых и необходимых [2].

Существует значительное число экспериментальных исследований, посвященных изучению мотивации профессионально-учебной деятельности студентов разных специальностей [3]. Однако именно учебно-профессиональной мотивации студентов художественных специальностей Гжельского государственного университета мы решили посвятить свое исследование.

Гжельский государственный университет является единственным в стране 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.

Эмпирическое исследование особенностей развития профессиональной мотивации студентов художественных специальностей было реализовано на базе института изобразительного искусства и дизайна федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Гжельский государственный университет». В данном институте студенты получают высшее образование по таким направлениям подготовки как «Народная художественная

культура» (51.03.02), «Дизайн» (54.03.01), «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» (54.03.02), «Скульптура» (54.05.04), «Живопись и изящные искусства» (54.05.05).

В анкетировании и психологическом тестировании приняли участие студенты первого, второго и третьего курса бакалавриата, первого и второго курса специалитета и магистранты первого курса. Таким образом, исследовательская выборка представлена группой студенческой молодежи в возрасте 17–23 лет. Объем выборки – 111 человек (103 девушки, 8 юношей).

Анализ результатов экспериментально-психологического исследования по изучению мотивов учебной деятельности студентов показал, к наиболее значимым мотивам учебной деятельности студентов института изобразительного искусства и дизайна относятся такие мотивы, как «приобрести глубокие и прочные знания» (отметили в своих ответах в качестве значимого 72 % респондентов, а данной методике можно выбирать 5 мотивов одновременно), «стать высококвалифицированным специалистом» (68 %), «получить интеллектуальное удовлетворение» (61 %), «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (56 %), «получить диплом» (41 %).

Таким образом, по результатам исследования мы можем заключить, что у студентов преобладают внутренние учебно-профессиональные мотивы, которые обуславливают устойчивый интерес к специальности, приобретение глубоких знаний, самореализацию, самосовершенствование; предпочтение сложных путей поиска вариантов решения поставленных учебных задач. Это проявляется в таких характеристиках, как направленность на учебно-профессиональную деятельность, на развитие самообразования и самопознание. Они, как правило, тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели. Высокая потребность в сохранении собственной индивидуальности, стремлении к независимости от других и желании сохранить неповторимость, своеобразие собственной личности, своих взглядов и убеждений, своего стиля жизни, стремясь как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций. Появление жизненных планов, обостренная способность к вчувствованию в состояние других, способности переживать эмоционально эти состояния как свои. Стремлением к достижению осязаемых и конкретных результатов в любом виде деятельности, а точнее в учебной деятельности. Способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе; способность к усвоению традиционных ролей, норм, правил поведения в обществе. В этот период жизни он решает, в какой последовательности он приложит свои способности для реализации себя в труде и в самой жизни.

Анализ результатов экспериментально-психологического исследования профессиональной мотивации показал следующие результаты.

У 75 % испытуемых была диагностирована внутренняя мотивация профессиональной деятельности. Внутренняя мотивация является активной детерминантой развития и проявления профессиональной пригодности субъекта деятельности. Она возникает в сознании человека в процессе трудовой деятельности из потребностей самого человека, и на ее основе человек трудится без внешнего давления, получая удовольствие от процесса труда. Лица с развитой внутренней мотивацией получают удовлетворение не только от результата проделанной работы, их поглощает сам процесс деятельности, интересен ход работы сам по себе. Такие люди именно в данной деятельности видят возможность наиболее полной самореализации и активно пользуются ею. Именно внутренняя мотивация является наиболее эффективной с точки зрения удовлетворения трудом и его производительности.

У 19 % студентов была зафиксирована внешняя положительная мотивация профессиональной деятельности. Их профессиональная активность, скорее всего, будет обусловлена не внутренним содержанием трудовой деятельности и полной включенностью в нее, а какими-то внешними посылами, например, дополнительным вознаграждением, повышением по карьерной лестнице, либо избеганием неприятностей. Следует отметить, что неоптимальный мотивационный комплекс является наименее эффективным с точки зрения удовлетворенности своей профессиональной деятельностью.

И лишь у 6 % испытуемых была диагностирована внешняя отрицательная мотивация профессиональной деятельности. Главным в профессиональной деятельности для таких людей

становится стремление избежать различных неприятностей и возможных наказаний, во что бы то ни стало избежать критики со стороны руководителя и коллег. Как правило, людей с выраженной внешней отрицательной мотивацией не интересует ни процесс, ни результат работы, они делают все только для того, чтобы у них не возникало проблем.

Таким образом, по результатам всего экспериментального исследования мы можем диагностировать у студентов художественных специальностей института изобразительного искусства и дизайна высокий уровень профессиональной мотивации.

Большинство студентов положительно относятся к профессии, удовлетворены выбором профессии, собираются работать по специальности, в качестве основных векторов жизненного развития выбирают профессиональное самосовершенствование и самореализацию в профессии, готовы работать над собой с целью достижения определенных результатов в профессионально-творческой деятельности.

Список литературы

1. *Воронкова Н. Ю.* Динамика изменения мотивации учения у студентов // Вестник университета Российской академии образования. 2007. № 4. С 103–104.
2. *Меламед Д. Л.* Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов // Психологическая наука и образование (электронный журнал). 2011. № 2.
3. *Семенова В. Н., Смирнов В. М.* Исследование профессиональной пригодности студентов-психологов // Прикладная психология на службе развивающейся личности: сборник научных статей и материалов XVI Научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 164–167.

В. Ю. Соболевич

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время усиливается внимание к проблеме подготовки педагогических кадров качественно нового уровня. Это происходит на фоне активных инновационных процессов в социальной и экономической сферах жизни нашего общества. Современным педагогом является яркая, творческая личность, которая освоила новейшие достижения комплекса смежных наук о человеке, закономерностях его развития и владеет новыми педагогическими технологиями, а также искусством общения.

Ориентация на подготовку педагогических кадров нового уровня требует развития концептуально новой и улучшенной системы взглядов на профессиональную подготовку педагога, выявления психолого-педагогических условий его профессиональной социализации и саморазвития. Современная профессиональная деятельность педагога подразумевает новое педагогическое мышление, ценностными установками которого является приоритет индивидуальности мышления над единомыслием, образовательных интересов личности над стандартной учебной программой, саморазвития, самонаучения над унифицированным усвоением и «передачей» знаний.

Иностранный язык рассматривается на современном этапе обучения в вузе как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки будущего специалиста. Это связано с реформированием политических, экономических и культурных сфер деятельности, ориентацией их на совместное партнерство с зарубежными странами и международные стандарты. Иностранный язык выступает не только как средство профессионального общения, но и как средство достижения социальных ролей. Поэтому возникает потребность в поисках новых подходов к преподаванию иностранного языка в вузе, а целью является подготовка «специалиста, профессиональная компетенция которого становится более глубокой благодаря владению иностранным языком» [1, с. 80].

В настоящее время при изучении иностранного языка на неязыковых специальностях в вузе основной акцент делается на получение профессионально значимой информации, а также на овладение такими видами речевой деятельности, которые позволяют пользоваться этой информацией. Иностранный язык служит средством общения, средством приема и передачи информации об окружающей действительности.

Потребность в получении новых знаний по специальности - это мотив речевой деятельности тогда, когда обучаемые осознают, что иностранный язык есть средство, которое помогает получить из иностранной литературы лично значимую профессиональную ценную информацию. Если эту информацию использовать на практике при выполнении упражнений, направленных на развитие речевой деятельности, то у обучаемых возникает чувство удовлетворения познавательной потребности, а также это положительно влияет на их отношение к иностранному языку.

Используя материалы зарубежных изданий на занятиях по иностранному языку на неязыковых специальностях, преподаватель помогает студенту овладеть не только иностранным языком, но и приемами работы со специальной литературой, терминологией, системой обозначений и специфическими для зарубежного опыта понятиями. Это становится возможным только при тесной интеграции обучения иностранному языку и профилирующим предметам. Интегративные профессиональные знания у студентов формируются на протяжении всего периода обучения: они накапливаются из различных образовательных областей.

Базовые знания общеобразовательных и специальных предметов должны иметь ведущую позицию на занятиях по иностранному языку. Профессионально значимые вопросы и темы следует изучать с позиций интеграции разнопредметных знаний. Полученные теоретические знания необходимо применять в условиях профессиональных ситуаций. При этом следует использовать активные методы приобретения новой информации.

Последовательная подготовка к этому проводится с первых же занятий, на которых студенты знакомятся с терминологией, связанной с его будущей специальностью или профессиональной деятельностью. Учитывая профессиональную направленность изучения иностранного языка на неязыковых специальностях вуза, следует обращать внимание студентов на значимость анализируемых явлений для их будущей специальности. При систематизации учебного текстового материала на иностранном языке для обучения различным видам чтения (просмотрового, ознакомительного, изучающего, поискового) в основу берется распределение профилирующих предметов в учебном плане подготовки студентов, учитываются направление и профиль специальности и специализации обучения с начала обучения. Преимущество тематических циклов профориентационных текстов является условием развития мотивации, вырабатывающей у обучаемых стремление пользоваться иностранной литературой для пополнения своих знаний по специальным предметам. Непременным условием при этом является включение в систему тематических текстов информации, взятой из оригинальной иностранной литературы и отсутствующей на русском языке.

Чтение иноязычной литературы по специальности выступает наиболее мотивированным видом деятельности, если учитываются интересы студентов, а также уровень их языковых возможностей. Умение читать иноязычную литературу открывает студентам неязыковых специальностей доступ к зарубежным источникам информации, что позволяет им на качественно новом уровне реализовать на практике свои профессиональные возможности. Эффективность проведения практических занятий зависит от активизации самостоятельной деятельности обучаемых, от правильной взаимосвязи индивидуальной и групповой форм работы. Студенты должны не только усваивать определенную сумму знаний, но и научиться самостоятельно их приобретать. Эти две стороны образовательного процесса тесно связаны. Познавательная самостоятельность развивается при глубоком и осмысленном усвоении обучаемыми основ наук, овладении навыками работы с книгой и применении полученных знаний в практической деятельности.

Применение интерактивных методов при обучении иностранному языку позволяет обеспечить высокую степень активности и самостоятельности всех участников образовательного процесса. В условиях профессионально ориентированного обучения используются следующие методы интерактивного обучения: деловые игры, диспуты, дискуссии, инсценировки, а также конференции. Они имитируют те проблемные ситуации, которые встречаются в профессиональной деятельности специалиста в реальных условиях. В связи с вышесказанным обучение студентов неязыковых специальностей деловому английскому представляется весьма важным. Однако формирование у студентов способности использовать деловой английский язык в ситуациях делового межкультурного общения может осуществляться при условии использования интерактивных методов обучения. Данные методы предполагают обучение во взаимодействии и способствуют развитию личностных и профессионально значимых качеств студентов применительно к их профессиональной деловой сфере.

Использование интерактивных методов значительно активизирует формы учебной деятельности, так как способствует вовлечению большинства студентов в совместную деятельность. Это может быть достижение поставленных целей, появление позитивного эмоционального состояния от познавательного общения, осознание необходимости достижения и вступления в данное общение, понижение уровня тревожности и снятие психологических барьеров при порождении иноязычной речи. Главным условием использования данных методов на неязыковых специальностях вуза является их профессиональная направленность и тематическая связь с профилирующими предметами. Это один из возможных путей реализации принципа профессиональной направленности обучения. Данный принцип позволяет повысить интерес студентов к занятиям по иностранному языку и оптимизировать учебный процесс.

При таком подходе иностранный язык выступает одним из средств изучения специальности, формирования и развития профессиональных интересов у студентов, активизации их познавательной деятельности, готовности обучаемых целенаправленно использовать полученные

знания в сфере профессиональной деятельности, а это уже соответствует поставленной цели обучения иностранному языку на неязыковых специальностях вуза.

Список литературы

1. Булатова Д. В. Иностранный язык как средство профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов // Профессиональное образование. 1996. № 1. С. 78–83.

С. И. Солодовник, В. М. Смирнов

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ МЕДИА-ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Жизнь современного человека невозможно себе представить без разнообразных технических гаджетов, обеспечивающих его полноценное функционирование и коммуникацию в обществе. Вместе с тем любая технология, с одной стороны, делает нашу жизнь более удобной и комфортной, а с другой – оказывает негативное влияние на другие аспекты жизнедеятельности человека, в частности ухудшает психическое и соматическое здоровье.

Проблема Интернет-зависимости и других форм медиа-зависимости уже около 30 лет привлекает внимание научного психологического сообщества. Термин «Интернет-зависимость» («Internet Addiction Disorder») появился в 1995 г., его ввел в научное обращение американский психиатр и психофармаколог А. Голдберг [8]. Примерно тогда же профессором психологии Питсбургского университета К. Янг была создана первая психодиагностическая методика, направленная на выявление Интернет-аддикции [10].

К медиа-зависимости в широком смысле можно отнести любые формы аддиктивного поведения, связанные с непреодолимым влечением к разного рода средствам производства информации либо техническим устройствам (Интернет, смартфоны, социальные сети и т.д.), невозможностью обходиться без них длительное время без негативизации психоэмоционального фона.

В то же время жизнь современного человека, даже ребенка, его всесторонняя социализация невозможны без активного использования и владения информационными технологиями. Поэтому очень важно в каждом конкретном случае найти ту грань, которая отделяет нормативное медиа-потребление и использование разнообразных технических гаджетов от патологической обсессивно-компульсивной привязанности к ним.

Несмотря на то, что критерии наличия/отсутствия Интернета и подобного рода нехимических/технологических зависимостей были определены достаточно давно [9], в связи с постоянно меняющимся и развивающимся медиaprостранством, они нуждаются в постоянной корректировке и уточнении.

Отношение официальных лиц государства и системы образования к медиазависимости обучающихся однозначно негативное. Наряду с другими законодательными инициативами депутаты Государственной думы РФ предлагают приравнять зависимость от смартфона к психическому расстройству [2].

Понятно, что проблема медиа-зависимости с нами надолго. Объем информации и количество ее источников будут постоянно увеличиваться. Поэтому работа, направленная на профилактику и коррекцию медиазависимости, актуальна, и будет оставаться таковой еще достаточно долгое время.

Обучающиеся, то есть дети, подростки и юноши являются самими активными медиапотребителями. Да и на современном этапе высокий уровень развития умений и навыков работы является необходимым условием успешности обучения как в уже средних, так и в высших учебных заведениях и дальнейшего трудоустройства в рамках современного информационного общества.

Но, так как информации, особенно низкого качества, слишком много, дети не способны концентрировать свое внимание на том, что реально важно для их личностного роста и развития. Доминируя в социо-коммуникативной среде, массмедиа фактически подменяют иные социально-политические институты по формированию культуры и духовного сознания молодых людей, их ценностно-мотивационной сферы, поведенческих установок.

Проблема медиа-аддиктивного поведения актуальна не только для нашей страны, но и для всего мира. Исследование в Великобритании (Королевский Колледж Лондона), проведенное в период 2011–2017 гг. в разных странах мира среди 42 тысяч подростков показало, что 23,3 % юношей и девушек зависимы от своих смартфонов (problematic smartphone use). Привыкание столь

значительно, что владелец испытывает тревогу, беспокойство и даже впадает в панику. Более того оказалось, что зависимые от медиаустройств подростки чаще употребляют психоактивные вещества и алкоголь, курят, совершают спонтанные поступки. И это говорит о прямой связи медиазависимости и других форм аддиктивного поведения. И, можно даже сказать, что выявление медиа-зависимых детей и подростков и проведение соответствующих профилактических мер предотвратило бы в будущем формированию наркотической, алкогольной и других зависимостей [4].

В последнее время основное внимание исследователей при изучении различных аспектов медиазависимости сосредоточено на поисках, изучении ее причин (исследования Ю. В. Фомичева, А. Г. Шмелева), аспектов, обуславливающих предрасположенность к медиазависимости (О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанин, А. В. Худяков, Ю. В. Староверова, М. С. Киселева, М. Коул, К. Янг и др.), а также последствий медиазависимости для индивида (И. В. Бурлаков, М. С. Иванов, Г. М. Авилов, О. К. Тихомиров, О. Н. Арестова, А. Е. Войскунский). В работах М. Е. Аникиной [1] раскрываются современные аспекты медиапотребления и формирования медиа-зависимости у молодежи в условиях соперничества традиционных и новых средств массовой информации; А. В. Федоров [7] и И. В. Жилавская [3] занимаются проблемой медиобразования как средства профилактики медиа-аддикции у представителей подрастающего поколения; В. М. Смирнов и Г. Н. Малюченко [6] разрабатывают психодиагностический и коррекционно-профилактический инструментарий для работы с медиа-зависимыми обучающимися.

Интерес психологов и педагогов к данной проблеме растет. Постоянное увеличение количественных и качественных объемов информации усиливает влияние медиапространства на психику человека. Избыточное медиапотребление способствует формированию и дальнейшему развитию заболеваний нервной системы, позвоночника, зрения. Появилось понятие «безопасное медиапотребление» как спасение в современных условиях. Именно развитие медиа-безопасного поведения мы рассматриваем в качестве результирующей нашей работы по профилактике и коррекции медиа-зависимого поведения обучающихся.

Сформировано несколько основных подходов к медиабезопасности в современной науке.

1. Г. В. Грачев, И. Н. Панарин, А. В. Брушлинский, В. В. Лепский, С. Ю. Решетникова, Д. С. Сеницын, Г. Л. Смолян под безопасным понимают медиапотребление, обеспечивающее защищенность психики от действия негативных информационных факторов.

2. Многие зарубежные и отечественные исследователи в качестве основы и средства для формирования безопасного медиапотребления рассматривают медиаобразование, в рамках которого разрабатываются различные теории, концепции, модели и методы медиаобразования (К. Бээлгэт, Д. Бэкингам, Л. Мастерман, С. Н. Пензин, А. В. Спичкин, К. Тайнер, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров, А. В. Шариков и др.); проводятся дифференциальные исследования восприятия медиаинформации различными социальными и возрастными группами (А. Карон, И. С. Левшина, К. Тарасов, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров, С. А. Шеин, Э. Харт и др.); предлагаются конкретные методики медиаобразования (Л. М. Баженова, О. А. Баранов, К. Бээлгэт, Д. Бэкингам, К. Ворсноп, Л. С. Зазнобина, С. Н. Пензин, Г. А. Поличко, Ю. М. Рабинович, А. В. Спичкин, К. Тайнер, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров, А. В. Шариков, Р. Хоббс и др.).

3. В некоторых исследованиях безопасное медиапотребление рассматривается как компонент информационной безопасности, которая в свою очередь реализуется через формирование информационной культуры личности и формирование культуры информационной безопасности личности (Л. В. Астахова, Д. С. Сеницын).

Отдельно необходимо отметить подход к медиа-безопасности как к состоянию защищенности молодого человека от разнообразного рода криминогенных ситуаций, которые могут возникнуть в онлайн-пространстве [5].

Тем не менее, несмотря на разработанность проблемы, практической работе в направлении профилактики и коррекции медиа-аддиктивного поведения в рамках современной системы общего образования уделяется недостаточно внимания. Для проверки данной гипотезы мы изучили сайты (в том числе и персональные тематические страницы педагогов-психологов) 12 муниципальных общеобразовательных школ города Раменское Московской области на наличие профилактической

деятельности, психолого-педагогического сопровождения в области медиа-зависимости, медиа-безопасности и т.п. Практически на всех сайтах рассматриваемых учебных заведениях есть годовые планы работы педагогов-психологов, но нет мероприятий, направленных на организацию работы по нейтрализации негативного воздействия современных информационных технологий: запланированных выступлений на родительских собраниях, бесед по теме медиа-зависимости, диагностических и коррекционно-профилактических мероприятий и т.п. Можно даже заключить, что педагоги и педагоги-психологи данную проблему практически полностью обходят стороной. Только в двух общеобразовательных школах найдены памятки для родителей. В первом случае по информационной безопасности, во втором – педагоги обратили внимание учащихся на правила поведения при кибербуллинге. И это памятки, которые обучающиеся и их родители могут просто не увидеть, не узнать о них.

Таким образом, проблема профилактики и коррекции медиа-зависимого поведения обучающихся является актуальной и востребованной на современном этапе развития общества. Несмотря на давнюю историю и разработанность вопроса, полноценная и постоянная практическая работа в этом направлении проводится достаточно редко. Поэтому мы считаем необходимой реализацию с обучающимися работы, направленной на актуализацию ценностей безопасного медиапотребления, развитие культуры потребления медиаинформации и профилактику возникновения различного рода медиа-зависимостей.

Список литературы

1. *Аникина М. Е.* Медиапотребление российских школьников: центр и регионы // Медиа альманах. 2017. № 4. С. 50–62.
2. В Госдуме призвали приравнять зависимость от смартфона к психическому расстройству [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mskagency.ru/materials/2947781>
3. *Жилавская И. В.* Медиаобразование молодежи: монография. М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. 243 с.
4. Исследование: почти четверть детей в Великобритании зависимы от смартфонов [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/7233617>
5. *Смирнов В. М.* Онлайн-криминогенные ситуации как фактор риска развития личности современных студентов // Вестник Саратовского областного института развития образования. № 3 (7). 2016. С. 68–71.
6. *Смирнов В. М., Малюченко Г. Н.* Психологическая диагностика и коррекция медиапотребления. Саратов: Наука. 91 с.
7. *Федоров А. В.* Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
8. *Goldberg I.* Internet addiction disorder // CyberPsychol. Behavior. 1996. Vol. 3, № 4. P. 403–412.
9. *Griffiths M. D.* Technological addictions. Clinical Psychology // Forum. 1998. Pp. 14–19.
10. *Young K. S.* Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder // CyberPsychol. Behavior. 1996. Vol. 1, № 3. P. 237–244.

Е. М. Суходолова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ОСОБЕННОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПОКОЛЕНИЯ «Z» В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В условиях распространения новой коронавирусной инфекции COVID19 весь мир поразили глобальные изменения во всех сферах человеческой жизнедеятельности: социальной, политической, экономической и др. Особый вызов приняла на себя сфера образования, которая была вынуждена совершить технологических прорыв в области применения дистанционных образовательных технологий в масштабах всей страны и всех уровней образования. Нельзя переоценить важность этого события, которое вызвало мощный толчок к развитию информационно-коммуникационных технологий в области образования и, что самое главное, к трансформации мышления людей, необходимости осознания перспектив и принятия дистанционных образовательных технологий и электронного обучения как неотъемлемой части современной жизни человека.

На сегодняшний день перед педагогами-исследователями стоят важные задачи по выявлению новых форм и средств обучения современных детей и подростков. Так, согласно теории поколений, основоположниками которой были У. Штраус и Н. Хау, примерно каждые двадцать-тридцать лет происходит смена ценностей и установок людей, которая влияет на поведение, мотивы, отношение к жизни, уровень коммуникации, мотивации, жизненную философию и другие аспекты человеческой жизни, что в свою очередь предполагает изменение форм, средств и методов образовательного процесса.

На сегодняшний день обучающиеся очной формы высших учебных заведений являются представителями поколения «Z», а это означает необходимость в разработке новых методов и подходов к обучению, потому что то, что работало с поколением «Y» уже не будет приносить тех же результатов с людьми, мыслящими по-другому, воспитанными в другом мире, обладающие своим набором установок и ценностей. Особенно актуальным этот вопрос стал именно в 2020 году, когда произошло повсеместное погружение в электронное обучение и обучение с применением дистанционных образовательных технологий в связи с распространением новой коронавирусной инфекции.

В работе Н. В. Богачевой и Е. В. Сивак были проанализированы личностная, ценностно-смысловая, когнитивная, эмоциональная сферы современных подростков, и были сделаны выводы, что исследования не позволяют говорить о выраженной специфике «поколения Z» — по крайней мере в том, что касается общепсихологических свойств и качеств современных подростков. [5] Несмотря на то, что теория поколений У. Штрауса и Н. Хау подвергается большой критике, многие ее положения активно применяются в маркетинге и менеджменте на практике уже ни одно десятилетие и приносят положительные результаты. Также целесообразно предположить, что определение личностных особенностей представителей данного поколения сможет повлечь за собой разработку новых подходов и технологий их обучения.

Наиболее распространенная классификация поколений представлена в Таблице 1.

Таблица 1 – Классификация поколений

№	Название поколения	Период рождения	Основные мировые события, повлиявшие на формирование ценностей	Краткая характеристика поколения
1.	Поколение GI (от англ. Government Issue – правительственное имущество), «Поколение победителей», «Герои»	1900–1923 гг.	Первая и Вторая мировые войны, революционные события 1905 и 1917 гг., электрификация	Представители поколения переживали трудные времена: война, смерть родных, голод. Поколение характеризуется высокой силой духа, морально-волевыми качествами, но одновременно с этим страх высказывать свое мнение.

				Главные их ценности – семья, дети, Родина, труд на благо страны.
2.	Молчаливое поколение («Книжные дети»)	1923–1943 гг.	Вторая мировая война, индустриализация, коллективизация, культ личности И.В. Сталина, сталинские репрессии, послевоенный восстановительный процесс, «холодная война», открытия в области техники и технологий	Главным авторитетом для данного поколения является закон и приказ. Необходимость быть в коллективе, норма – много работать, чтобы «выполнить план», готовность принести себя в жертву ради общего дела.
3.	Бэби-бумеры («Бумеры»)	1943–1963 гг.	СССР – супердержава, советская «оттепель», покорение космоса, достижения в медицине, стандартизация образования, «холодная война»	Бэби - бумеры придерживались семейных ценностей и традиций, рано вступали в брак, но в то же время активно начинали заниматься карьерой и личностным развитием. Активность и жизнелюбие пронесли через всю жизнь. Многие продолжают работать в пенсионном возрасте, трудоголизм - их отличительная черта. Им важно ощущение их важности и необходимости для окружающих, готовы делиться опытом, помогать и учить младшие поколения. Патриотичны. Ценят во всем стабильность.
4.	Поколение X («Неизвестное поколение»)	1963–1984 гг.	«Холодная война», война в Афганистане, перестройка, появление СПИДа, распространение наркотиков	Обладают смелостью выражать недовольство политическим строем страны, недостаточное доверие к власти, ослабление семейных ценностей и традиций, что повлекло за собой рост разводов, ощущение надежды только на самого себя, гендерное равноправие, техническая грамотность, неформальность взглядов.
5.	Поколение Y («Поколение сети», «Поколение Миллениум»)	1984–2000 гг.	Распад СССР, «лихие 90-е», безработица, теракты и военные конфликты, атипичная пневмония, развитие цифровых технологий: мобильные	Очень любознательны, постоянно находятся в поисках себя, не спешат заводить семью, не спешат взрослеть, им важен психологический комфорт, предпочитают лидерство,

			телефоны и интернет, появление брендов	но не руководство, принимают решения на основе обсуждений и экспертных оценок, ценят свободу.
6.	Поколение Z («Альфа», «Цифровой человек», «Домоседы», «Поколение национальной безопасности»)	2000–2020 гг.	Век доступности информации, гаджетов, wi-fi, геймификация, экономический кризис	Первое цифровое поколение, самоуверенные, но открытые к чужому мнению, виртуальная жизнь заменяет им реальную, рано задумываются о финансовой независимости, но которая не является их самоцелью.

Проанализировав различные исследования, посвященные описанию основных особенностей представителей поколения «Z», можно выделить среди них, на наш взгляд, наиболее важные.

Неразделимость реального и виртуального мира, интеграция всего окружающего в цифровую среду.

С раннего детства их обучение и развитие связано с интернетом, в связи с чем многие исследователи фиксируют у представителей данного поколения, такие психологические качества как эгоцентризм, инфантилизм, отсутствие социальной адаптации.

Наделены уверенностью в себе, знают себе цену, требуют уважения к себе, в коллективе часто присутствует дух конкурентоспособности и соперничества.

Обладают высоким уровнем многозадачности, так как выросли в мире, где лента новостей в социальных сетях меняется ежеминутно. Психологи утверждают, что максимальное время концентрации на одном объекте у современных подростков достигает восьми секунд, что привело к распространению такого медицинского диагноза, как синдрома дефицита внимания, который, по сути, им не является, а служит лишь подтверждением особенностей психического развития данного поколения.

Мышление представителей поколения Z ориентировано на то, чтобы перерабатывать информацию небольшими порциями, большие тексты, большой объем информации они перерабатывают и воспринимают с трудом. Для них характерно клиповость мышления. Т.е. они воспринимают мир через короткие яркие образы и послания теленовостей или видеоклипов. Среди основных особенностей мышления поколения Z выделяют неспособность воспринимать информацию, системно мыслить и излагать свои мысли [1].

В связи с вышеописанными фактами можно предложить некоторые рекомендации по организации электронного обучения и обучения с применением дистанционных образовательных технологий для педагогов высшей школы, которые позволят сделать учебный процесс для современных подростков более интересным и эффективным.

У педагога одним из способов взаимодействия со своими обучающимися должны стать социальные сети. Однако, это должен быть не личный аккаунт, а именно профессионально-ориентированный, в котором будут публиковаться посты, связанные с преподаваемой дисциплиной, например, какие-то интересные факты, которые не вошли в традиционный курс лекций или практические примеры, позволяющие понять теоретический материал, что позволило быть преподавателю войти в естественную среду обитания современного подростка, ненавязчиво заинтересовать и повысить мотивацию к изучению конкретной дисциплины.

Традиционные академические лекции длительностью по полтора часа с применением дистанционных образовательных технологий следует выстраивать из комбинации различных способов взаимодействия с обучающимися. В силу психических особенностей представителей поколения «Z» невозможно удержать их внимание на столь длительный промежуток времени, поэтому рекомендуется разбивать его на получасовые промежутки, чередуя монолог преподавателя

с активным поиском информации в сети Интернет или дискуссиями и решением проблемных ситуаций в группе. Во время лекции преподаватель каждые 5–10 минут должен включать в работу студентов краткими вопросами по содержанию, стимулировать активность в чате или предлагать высказать свое мнение по тому или иному вопросу.

В качестве основных источников информации для представителей поколения «Z» должны стать интерактивные платформы или электронные курсы с элементами геймификации.

Естественным способом получения информации для представителей поколения «Z» является просмотр видео на Youtube-канале. Преподаватель должен включать в свою деятельность видео с мнениями экспертов в той или иной области и фрагменты выступлений лекторов ведущих университетов по конкретной дисциплине, которые могут быть вынесены на последующее обсуждение внутри группы.

Обучение должно быть практико-ориентированным, независимо от преподаваемой дисциплины. Сеть Интернет и современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют огромное количество возможностей для этого, но педагог должен обладать высоким уровнем владения данными технологиями, поэтому необходимо постоянное совершенствование и саморазвитие самого педагога.

Большие объемы текста в учебных материалах должны быть заменены инфографикой, так как современные подростки привыкли получать информацию из эмоджи, схем, картинок и сториз. Годы формировались их когнитивные способности, позволяющие воспринимать информацию в таком сжатом виде, поэтому это необходимо принять и начать использовать в рамках электронного обучения конкретной дисциплины.

Таким образом, проанализировав теоретические основы теории поколений У. Штрауса и Н. Хау, а также исследования современных педагогов и психологов, посвященных эмоциональным и личностным особенностям представителей поколения «Z», можно сделать вывод, что образовательный процесс современных подростков в условиях электронного обучения и дистанционных образовательных технологий должен строиться с их учетом, в связи с чем в данной статье были описаны некоторые рекомендации по организации учебного процесса для преподавателей вузов, которые позволят сделать его более эффективным и продуктивным.

Список литературы

1. Гончарова В. Ю. Психологические особенности поколения Z // Научно-практический электронный журнал «Аллея Науки». № 12(39). 2019. С. 72–76.
2. Кулакова А. Б. Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. 2018. № 2 (42).
3. Шамис Е., Антипов А. Теория поколений [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psycho.ru/library/2581> (дата обращения 19.11.2020).
4. Как учить поколение Z [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psycho.ru/library/2581> (дата обращения 19.11.2020).
5. Богачева Н. В., Сивак Е. В. Мифы о «поколении Z». М.: НИУ ВШЭ, 2019. 64 с.

Ю. С. Тилавов, К. Х. Уроков

Каршинский государственный университет, Республика Узбекистан, г. Карши

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ ТЕХНИЧЕСКОЙ МЕХАНИКИ

Эффективность освоения технических дисциплин студентами высших профессиональных заведений во многом зависит от методики преподавания.

В связи со стремительным развитием общества, постоянным обновлением и дополнением материалов технических дисциплин процесс обучения требует постоянного улучшения. Поэтому необходимо осуществлять подготовку будущих специалистов учитывая изменения стратегий и тактик преподавания [1].

Инновационные технологии – это те, которые предполагают не столько освоение дисциплины, сколько формирование компетенций, для чего используют активные и интерактивные методы обучения. К таким технологиям относятся, например, информационно-коммуникационные технологии (привлечение информатики в изучение технических дисциплин), личностно-ориентированные технологии (развивающие природные данные обучающихся, коммуникативные способности), дидактические (использование новых приемов, методов в учебном процессе) и др.

Форм активного и интерактивного обучения много, напомним лишь о некоторых из них: творческие задания, лекции с ошибкой, мозговой штурм, конференции с презентацией докладов и обсуждением, учебная дискуссия, обучение с помощью компьютерных программ, метод кейсов. Метод кейсов можно представить как сложную систему, в которую включены и другие, более простые методы познания. В него входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, имитационное моделирование, методы классификации, игровые методы, которые выполняет в кейс-методе свои роли [2]. Приобретение компетенций основано на деятельности. А значит сама возможность усвоения знаний, навыков, умений зависит от активности обучающихся. Правильно организовать эту активность – задача преподавателя высшего учебного заведения.

Одним из эффективных методов преподавание технических дисциплин является метод тестирования.

Метод тестирования. Кафедрой разработаны комплекты тестовых заданий на компьютерах, содержащие сотни задач по разделам общетехнических дисциплин, т.е. технической механики. Они предлагаются студентам для проверки усвоения материала после прохождения каких-то разделов технической механики в течение семестра. Эти задачи требуют проведения некоторого исследования и довольно длительного расчета. В компьютерном классе кафедры тестирование по отдельным темам помогает овладению учебным материалом.

В наших вузах применяется сто-балльная оценка результатов промежуточной аттестации. Приведем несколько результатов. Средний балл по группе за курсовую работу по технической механике (в группах, где ежегодно увеличивалась доля активных и интерактивных методов): 1-й год – 75,9 балла, 2-й год – 80,7 балла, 3-й год – 84,3 балла. Приблизительно такая же динамика прослеживается и в экзаменационных оценках по сопротивлению материалов. Средний балл за зачет по технической механике: 1-й год – 73,4 балла, 2-й год – 77,6 балла, 3-й год – 80,7 балла. В группе с преобладанием пассивных средств обучения результаты в течение трех лет оставались примерно одинаковыми: 73–77 балла за курсовую работу, 75–84 за зачет по технической механике. Средний балл по группе за зачет по моделированию в технике: 1-й год – 71,3 балла, 2-й год – 76,4 балла, 3-й год – 79,2 балла. На рисунке 1 приведены средние значения результатов за последние три учебных года по сравнению с 2016–2017 учебным годом (преобладал пассивный метод обучения) по некоторым техническим дисциплинам.

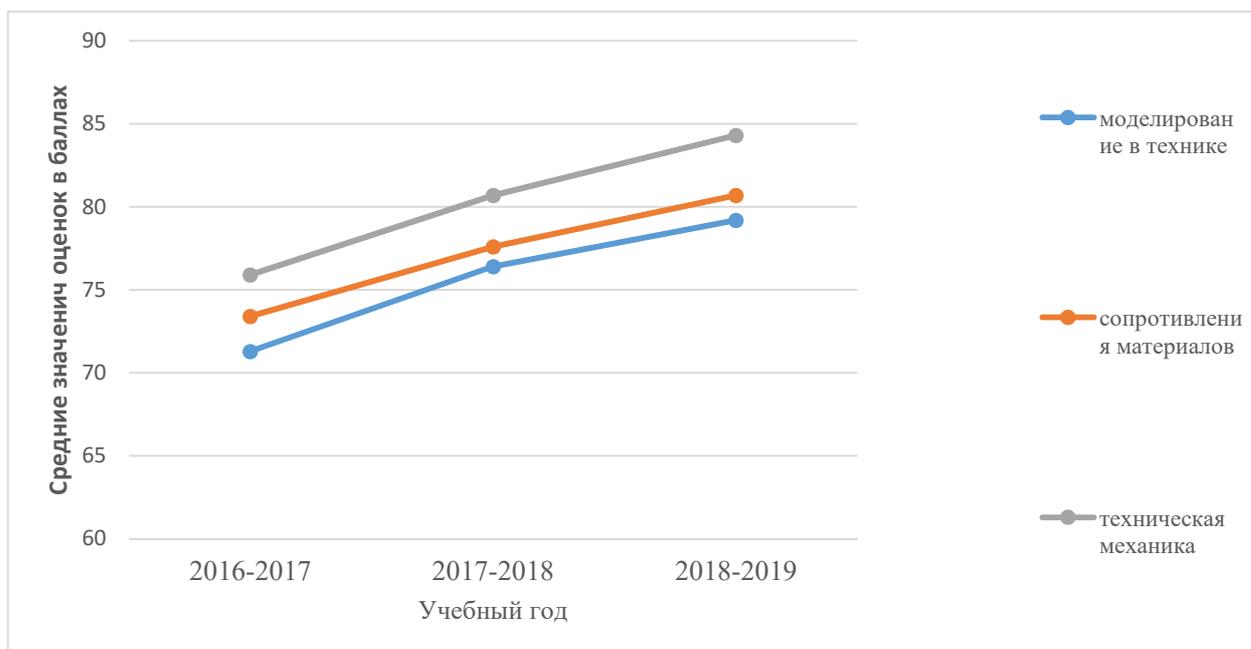


Рисунок 1 – Средние значения результатов за последние три учебных года

Таким образом, можно констатировать улучшение результатов обучения по всем дисциплинам, но особенно заметны изменения по технической механике, где средний балл за 3 года составил 81,4, а по отношению к среднему значению прирост в третьем году – 8,4 %. И хотя по остальным дисциплинам результаты более скромные, можно предположить, что использование активных и интерактивных подходов в преподавании дает возможность эффективнее приблизиться к выполнению требований государственных образовательных стандартов. Использование инновационных технологий требует от преподавателя значительной методической работы: подготовка карточек, заданий, слайдов, методичек. Все это способствует более высокому уровню усвоения учебного материала. Кроме того, достичь этого можно и решением нестандартных задач, участием во внутривузовских, городских и региональных олимпиадах, например, по технической механике, в которых активно участвуют студенты нашего вуза. Основные результаты в формировании общекультурных компетенций следующие: студенты стали более активны в образовательном процессе, получили навык работы в команде. В дальнейшем планируется распространение опыта использования новых методов обучения на такие дисциплины, как «Мехатроника» для магистров, «Аналитическая механика», «Сопротивление материалов» [2].

Практические занятия проводятся с использованием систем работа в малых группах и комбинированный урок. Практическое аудиторное занятие, организованное по системе работа в малых группах предусматривает решение практических заданий по темам, ранее рассмотренным на лекциях. Преподаватель обозначает тему занятия и на примере одной задачи объясняет основные закономерности, правила, алгоритмы, особенности и т.д. решения задач в рамках установленной темы.

Студенты разбиваются на небольшие группы по 3–4 человека, причем состав групп меняется на каждом занятии. Каждой группе выдается задание, рассчитанное на решение в течение 20-25 минут наиболее способными студентами. Студенты группы, закончившей решение первой, перемещаются к студентам, которые не завершили работу, и заканчивают решение задач совместно. При необходимости краткое решение задачи пишется на доске.

В ходе группового обсуждения студенты учатся высказывать свою точку зрения по определенному вопросу, защищать свое мнение, применяя знания, полученные на занятиях по предмету. Таким образом, работа в малых группах дает возможность участия в работе всем обучающимся, в том числе и застенчивым, но успевающим студентам. Отметим, что при этой форме занятия преподаватель предоставляет достаточно времени группе на выполнение задания, не настраивая студентов на «скоростное» решение. Для данной формы организации занятий применяются задачи, имеющие конкретную форму, дающие возможность студентам приобрести

необходимые для них навыки в применении общих теорем и методов к решению конкретных задач [3].

Рассмотрены этапы формирования системы знаний по технической механике у студентов технических направлений подготовки в условиях ограниченного аудиторного времени, с использованием возможностей современных инфокоммуникационных технологий и с учетом способов мотивации обучаемых к изучению технической механики. Эффективность методики подтверждена результатами текущего и промежуточного контроля знаний студентов.

Список литературы

1. *Гусев А. Ф.* Методика преподавания технических дисциплин в высших учебных заведениях // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». 2018.
2. *Раевская Л. Т., Карякин А. Л.* Инновационные технологии в преподавании технических дисциплин // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5.
3. *Парфенова И. А., Жаркова О. М., Лежнев В. В., Сковородов Г. М., Цой Г. Д.* Методика преподавания основ теоретической механики // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2.

М. Ю. Тимофеева

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ ЦЕНТЕНИАЛОВ

Теорию поколений была создана американскими учеными Уильямом Штраусом и Нилом Хоувом, и широко известной она стала после выхода книги «Поколения» в 1991 г. Данная теория показывает, что промежуток времени, в который родился тот или иной человек, влияет на формирование его ценностей и мировоззрения. Согласно мнению ученых, каждое новое поколение сильнее и умнее предыдущего. Поколения объединяют ценности, а ценности человека формируются в 10–12 лет. В это время ребенок не оценивает политические и экономические события, а усваивает технологии, необходимые для выживания [1].

В настоящий момент последним поколением является Z или центениалы. Его представители появились на свет вместе с массовым распространением гаджетов и скоростного интернета, что определило их взгляды на мир. Мнение о поколении Z только формируется, сейчас их можно охарактеризовать такими позитивными качествами, как креативность, добросовестность, готовность к непрерывному обучению, дерзость и живость мышления, реалистичное мировоззрение, отсутствие вредных привычек. Однако есть и слабые стороны. К ним относят отсутствие мотивации, лень, неспособность и нежелание концентрироваться на одном предмете, нелюбовь к чтению.

Центениалами принято считать тех, кто родился самое раннее после 1995-го, позднее – после 2005-го года. Такой разброс определен темпами развития информационной среды в разных странах. Поколение Z – это нынешние школьники, которые будут являться участниками образовательного процесса в ближайшее десятилетие. Они выросли в среде цифровых технологий и мыслят иначе, общаются абстрактными знаками и символами. Для педагога важно уметь найти правильный подход к обучению детей и подростков данного поколения, включить в арсенал педагогический приемов графическую подачу информации. Например, текстовую часть заданий нужно разнообразить визуальной ассоциативной картинкой, в лекционную часть включить иллюстрирующий видеоматериал.

Представители поколения Z – эгоцентристы, обладающие большим количеством талантов, они лучше ориентируются в мире, быстро анализируют большие объемы информации и выдают новые оригинальные решения, легко справляются с несколькими задачами одновременно. Они не сравнивают себя с другими, поэтому не разочаровываются. В процессе обучения педагогам стоит помнить, что задачи этим детям нужно ставить конкретно, расписав все нюансы. Поколение Z учится быстро и постоянно, переключается между смежными областями деятельности. Педагогам стоит поощрять любовь к обучению и развивать «инженерное» мышление у учащихся, чтобы те смогли адаптироваться к новым профессиям и отраслям. Уже на данном этапе нужно преподносить информацию, которая поможет сориентироваться в стремительно развивающемся обществе [2]. Говоря о подаче информации, важно понимать, что нужно говорить коротко, развернуто и по пунктам. Представители поколения Z не способны воспринимать длинные сообщения, устную задачу для них нужно уложить в 25 слов, а затем записать ее в развернутом виде.

Обучающиеся поколения Z привыкли к постоянному стимулированию и синхронному выполнению нескольких задач. Длинные монотонные лекции им могут показаться нудными. В таком случае велика вероятность, что ребенок погрузится в мир гаджетов, начнет общаться с товарищами или погрузится в раздумья. Педагогам нужно понимать, что использование гаджетов в образовательном процессе лишь усилит интерес ребенка к преподаваемой дисциплине. Также решением проблемы может стать чередование образовательных приемов, применение проектного метода построения урока. Занятие следует начинать с 10-минутной подачи информации, которая сменяется заданием, задание должно иметь выход на диалогическое высказывание продолжительностью 10–15 минут. Обучающимся поколения Z желательно всегда быть погруженными в процесс, чтобы они не отклонялись от темы занятия. Решением данной проблемы может стать игрофикация. Игры удовлетворяют многие психологические потребности, в

современном мире это способ научиться мыслить тактически и стратегически, примером чего стали соревнования по киберспорту. Игровые технологии уже давно используются при обучении, особенно в бизнес-образовании, так как ставят перед учениками конкретную цель и удовлетворяют потребность чувствовать эффективность. В лучшей бизнес-школе в Америке есть целая лаборатория, которая занимается разработкой онлайн-симуляторов кейсов, которые предлагают профессора школы. Игры – это самый понятный способ захватить внимание и дать мотивацию представителям поколения Z, которые привыкли к похвале и наградам. Отсутствие поощрения их не мотивирует, но выбивает из колеи «Геймификация – едва ли не единственная возможность завоевать внимание поколения Z», – считает Анна Попова – заместитель декана факультета политологии МГУ, основатель Лектория PRM [4].

Представители поколения Z предпочитают текстовое общение, которое происходит в доли секунд. Современному преподавателю стоит подумать, как стать более доступным в информационном пространстве. Некоторые учителя создают групповые чаты в социальных сетях и мессенджерах, дабы построить общение таким образом, чтобы у учеников была возможность помогать друг другу, а у преподавателя была возможность реагировать на возникающие вопросы в удобное для него время. Во многих учебных заведениях преподаватели заменяют личные консультации общением по Skype, чтобы рационально расходовать временные ресурсы и коммуницировать более привычным для цифрового поколения способом [3]. Необязательно изменять образовательный процесс в интересах быстро развивающегося поколения Z. Образовательный процесс, как и прежде, направлен на логичное и структурированное предоставление знаний учащимся. Но традиционно сильные способы преподавание школьных и университетских предметов не пострадают от внедрения новой практики, призванных сделать учебу увлекательным и мотивирующим занятием. Тем более в обучении важен не только процесс, но и его конечный результат.

В отличие от поколения Y, четкие рамки для поколения Z – место для полета мысли, при выполнении творческой задачи они пустят в ход креатив, то есть задачу выполнит в рамках, но необычно. Главная мотивация для них - интерес. Отсутствие скуки и захватывающие задачи – часть состояния комфорта, а именно в комфортной ситуации у них включается воображение. Они не заглядывают в будущее, их горизонты ближе [5]. Зная и понимая базовые ценности учеников, педагоги могут более адресно работать с ними в части их мотивации и постановки им задач.

Список литературы

1. Безрукова С. Б. Психологические особенности современного поколения. [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlya-roditelei/2016/05/23/psihologicheskie-osobennosti-sovremennoego> (дата обращения 15.01.2018).
2. Зайцева Н. А. Теория поколений: мы разные или одинаковые? // Российские регионы: взгляд в будущее. 2019. № 2 (3). С. 220–236.
3. Лумпиева Т. П., Волков А. Ф. Поколение Z: психологические особенности современных студентов. [Электронный ресурс]. URL: <http://ea.donntu.org:8080/handle/123456789/21748> (дата обращения 22.01.2018).
4. Ожиганова Е. М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. 2018. № 1. С. 94–97.
5. Султанов К. В., Воскресенский А. А. Особенности и проблемы поколения Y в образовательном пространстве современной России // Общество. Среда. Развитие. 2015. № 3. С. 150–154.

В. А. Тришина

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФЕНОМЕНА СОЗАВИСИМОСТИ

Проблема созависимости, поднимаемая разными специалистами (психиатрами, наркологами, психологами, неврологами), входит в список серьезных медико-социальных результатов. Данная проблема становится все более актуальной в связи с расширением и углублением с каждым годом масштабов химической и нехимической зависимости и других видов аддиктивного поведения. Феномен созависимости еще недостаточно изучен в мире. Сам феномен созависимости изредка упоминается как непосредственный объект психотерапевтических практик в руководствах по клинической и психологической психотерапии. Созависимый человек – тот, который, с одной стороны, позволяет поведению другого человека влиять на свою жизнь, а с другой пытается контролировать это поведение. Этот другой человек может быть собственным ребенком, взрослым, любовником, мужем или женой, сестрой, родителями, клиентом или лучшим другом. Он или она может быть алкоголиком, наркоманом, трудоголиком, интернет-зависимым или просто подверженным частым депрессиям. Но дело не в том другом человеке, который болен и зачастую знает об этом. Дело в том, кто находится рядом. Именно он или она расплачивается часто всю свою жизнь за чью-то зависимость от алкоголя, наркотиков, работы, депрессии и т.д. [1].

Созависимый человек – тот, кто полностью поглощен тем, чтобы управлять поведением другого человека, и совершенно не заботится об удовлетворении своих собственных жизненно важных потребностей [3]. Созависимый – это человек, который позволил, чтобы поведение другого человека повлияло на него, и полностью поглощен тем, что контролирует действия этого человека (другой человек может быть ребенком, взрослым, любовником, супругом, папой, мамой, сестрой, лучшим другом, бабушкой или дедушкой, клиентом, он может быть алкоголиком, наркоманом, больным умственно или физически; нормальным человеком, который периодически испытывает чувство печали). Созависимость – это болезненное желание управлять поведением, контролировать жизнь, опекать и воспитывать другого взрослого человека. С. Н. Зайцев говорит, что созависимость – это «... любовь! Только любовь со знаком минус, слепая материнская любовь, например. Такая любовь душит, не дает развиваться личности, как объекту любви, так и самому любящему» [5].

В литературе есть большое количество определений этого феномена, даже американские исследователи не пришли к единому мнению по поводу определения созависимости. Это обосновано разными подходами к исследованию этого явления, а также сложностью, нелинейностью и неоднородностью самого понятия. Основная психологическая литература на данную тему выделяет следующий контингент, особенно подверженный этому явлению:

1. Дети, выросшие в семье, где один или оба родителей – алкоголики.
2. Люди, связанные различными отношениями с алкоголиками.
3. Люди, связанные различными отношениями с наркоманами.
4. Люди, связанные различными отношениями с сексуальными меньшинствами.
5. Люди, перенесшие насилие в детском возрасте.
6. Люди, перенесшие сексуальное посягательство в детском возрасте.

Воспитание в таких условиях формирует те психологические особенности, благодаря которым может возникнуть созависимость, прежде всего это низкая самооценка, также это могут быть длительные взаимоотношения с зависимым человеком [4].

Еще Бехтерев В. М. фиксировал, собственно, что окружающие обстоятельства оказывают значительное воздействие на становление личности и закрепляют, и поддерживают в ней те или же другие особенности благодаря разным условиям существования. Известно, что одной из особенностей социализации человека считается не только усвоение общественного навыка, но и переустройство его в личные значения, установки, ориентации. Причины развития созависимости в окружении, например, наркозависимых, представляют одну из моделей системы социальных ограничений, возникающих спонтанно в реальной жизни. Человек теряет интерес к жизни, так как

он не живет этой жизнью; он не принимает решения, потому что он не понимает чего же в действительности хочет.

На основании различных описаний поведенческих проявлений этого феномена можно сделать вывод, что созависимые люди принимают на себя определенные социальные роли и действуют по определенным жизненным сценариям. «Спасатели» – люди, которые пытаются урегулировать чужие проблемы в ущерб собственным. Они теряют свое «Я» в других, как бы растворяясь в них. Эта роль свойственна обычно представителям так называемых «помогающих» профессий. «Соглашатели» – они с большей готовностью подчиняются другим, чем проявляют собственные желания и нужды. Для них большая проблема – сказать нет. «Соглашатели» – искусная форма манипулирования и контроля. «Люди, стремящиеся к сверхдостижениям» – они чувствуют пустоту от потери их личностного «Я» и пытаются восполнить эту утрату различными «достижениями», результатами своей активности. Однако в связи с тем, что внутренняя душевная пустота обусловлена другими причинами (а не отсутствием результатов в «псевдостижениях»), то удовлетворение своей деятельностью не наступает, и внутреннее напряжение не снимается. «Неудачники» – они чувствуют такую же внутреннюю пустоту, как и их антиподы «люди, стремящиеся к сверхдостижениям». Эта категория имеет, как правило, низкую самооценку, периодические рецидивы. С нашей точки зрения, проблема созависимости относится к разряду проблем личности в социуме [6, с. 11].

Список литературы

1. *Артемцева Н. Г.* Феномен созависимости: психологический аспект. М.: РИО МГУДТ, 2012. 222 с.
2. *Битти М.* Алкоголик в семье, или Преодоление созависимости. М.: Физкультура и спорт, 1997. 331 с.
3. *Москоленко В. Д.* Зависимость: семейная болезнь. М.: ПЕРСЭ, 2004. 336 с.
5. *Зайцев С. Н.* Созависимость – умение любить: пособие для родных и близких наркомана, алкоголика. Н. Новгород: Асвета, 2004. 90 с.

Э. Я. Трусевич

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы, Республика Беларусь, г. Гродно

ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ – ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Современные учреждения образования, определяя свои основные задачи при подготовке выпускников, в приоритет ставят умения применять приобретенные знания в новых ситуациях, а также умения анализировать, нестандартно мыслить, аргументировать и излагать свою точку зрения. Для решения поставленных задач учебные заведения нуждаются в организации эффективной формы образовательного процесса, новых педагогических технологиях, активных методах обучения.

Современные активные методы обучения – это методы, направленные на активизацию мышления обучаемых, характеризующиеся высокой степенью интерактивности, мотивации и эмоционального восприятия учебного процесса, и позволяющие:

- активизировать и развивать познавательную и творческую деятельность обучаемых;
- повышать результативность учебного процесса;
- формировать и оценивать профессиональные компетенции, особенно в части организации и выполнения коллективной работы [2, с. 4].

Одним из активных методов обучения является применение интеллект-карт. Интеллект-карта (ментальная карта) представляет собой достаточно удобный и относительно простой инструмент для систематизации данных. Использовать данный инструмент можно в самых разных целях. В настоящее время ментальные карты уже получили признание среди деятелей науки, дизайна, творчества.

Ментальные карты обычно создаются на горизонтально расположенном листе бумаги. Вместо простой линейной записи здесь применяется радиальный способ. Все ключевые слова размещаются на ветках, причем для каждой ветки рекомендуется использовать одно слово, а не целые фразы. Суть заключается в выборе самых ярких и запоминающихся понятий, которые будут использоваться в качестве опорных точек.

Эффективность ментальных карт напрямую связана с работой человеческого мозга, отвечающего за обработку полученной информации. Левое полушарие отвечает за анализ, логику, упорядоченность мыслей. Правое полушарие – за ритм, восприятие цветов, представление образов, воображение, пространственные соотношения, размеры.

Интеллект-карты задействуют оба полушария, формируют учебно-познавательные компетенции обучающихся, развивают их мыслительные и творческие способности. Поэтому они являются важнейшим инструментом восприятия, обработки и запоминания информации, развития памяти, мышления, речи [1, с. 10].

Ментальные карты будут полезны преподавателям и студентам высших и средних специальных учебных заведений, процесс обучения в которых строится на более глубоком исследовании и анализе информации. Исследования могут быть достаточно сложными, неструктурированными, и их непросто организовать понятным образом. В результате могут быть упущены важные детали, особенно когда приходится работать с большим количеством документов и источников.

Рассмотрим интеллект-карту, отражающую процесс организации дистанционного обучения на курсе с помощью системы Moodle на примере образовательного портала ГрГУ им. Я. Купалы [3] (рисунок 1).

Информационное пространство системы дистанционного обучения Moodle содержит лекции, глоссарии, дидактические материалы, ссылки на Интернет-ресурсы. С помощью заданий, тестов проводится диагностика учебных достижений. Форумы, чаты, опросы позволяют организовать обсуждение и общение между преподавателями и студентами.

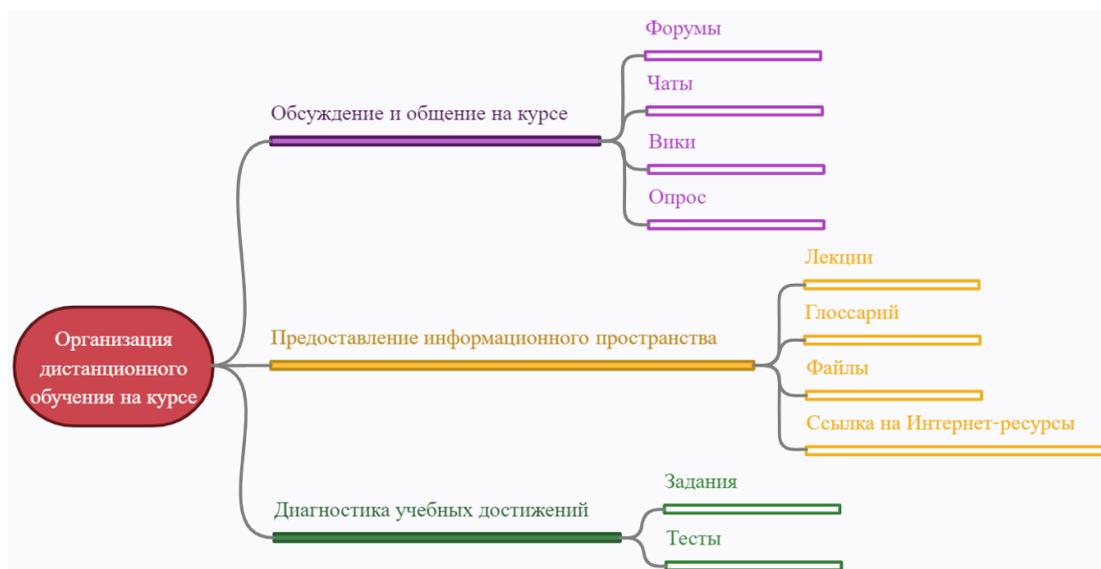


Рисунок 1 – Организация дистанционного обучения на курсе с помощью системы Moodle

Источник: собственная разработка

Интеллект-карта отображает учебную информацию не только в том контексте и объеме, как его понимает автор, но и отражает логику и системность его мышления, поэтому в результате она быстрее и качественнее запоминается со всеми связями и отношениями между понятиями [1, с. 13–14].

Таким образом, интеллект-карты позволяют преподавателям и студентам использовать результаты своих исследований с максимальной эффективностью и проводить их так, чтобы они приносили максимум пользы как им самим, так и более широкому образовательному сообществу.

Благодаря своей структуре ментальные карты позволяют раскрывать интеллектуальный потенциал. Именно поэтому в наш информационный век столь актуальным становится использование интеллект-карт в самых различных областях жизни.

Список литературы

1. Авдулова И. В., Конькова Н. В., Палагута Т. А. Поиск. Творчество. Находки: учебно-методическое портфолио: Инновационная технология интеллект-карт как средство формирования системного мышления обучающихся. Курск: ОБПОУ «КАТК», 2017. 77 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.katk46.ru/documents/metod_schkatulka/2017.%20Uchebno-metodich._portfolio.pdf (дата доступа: 12.11.2020).

2. Зарукина Е. В., Логинова Н. А., Новик М. М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс]. СПб.: СПбГИЭУ, 2010. Режим доступа: <http://cme.donstu.ru/attachments/Активные%20методы%20обучения.%20Рекомендации%20по%20разработке%20и%20применению.%20Зарукина%20Е.В.%20СПб,%202010.pdf> (дата доступа: 12.11.2020).

3. Образовательный портал ГрГУ им. Я. Купалы [Электронный ресурс]. 2017. Режим доступа: <https://edu.grsu.by/> (дата доступа: 12.11.2020).

Л. Т. Усманова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-МОТИВИРУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Характеризуя Национальную программу реформирования образования, Президент РФ В. В. Путин поднимает вопрос о создании механизмов, способных кардинально поднять качество отечественного образования. Наряду с укреплением материальной базы учебных заведений, работа данного механизма, по его мнению, в значительной степени зависит от активного внедрения современных образовательных технологий, включая дистанционные программы обучения.

Именно в ключе повышения качества образования будущих специалистов-художников, мастеров гончарного производства, дизайнеров в Гжельском государственном университете был разработан проект «Технология интеллектуально-мотивирующего обучения студентов художественных специальностей».

Современное состояние российского общества, процессы, проходящие в политической, экономической и духовной жизни нашей страны, актуализируют проблемы, связанные с формированием интеллектуального и творческого потенциала личности в учебных заведениях профессионального образования. Все более очевидной становится необходимость в специалистах нового типа, способных к самореализации и функционированию в новых социально-экономических условиях, сочетающих в себе высокий уровень культуры, образованности, интеллигентности и профессиональной компетентности. Одновременно – это и есть потребность общества в креативных, творческих людях, специалистах, художниках-профессионалах, способных осознанно отражать и утверждать посредством художественных образов философские идеи созидания, духовно-нравственного развития человека и общества.

Безусловным фактом является то, что освоение будущим специалистом-художником определенной суммой философских, информационно-коммуникативных знаний выступает в качестве средства овладения методами приобретения новых знаний и разрешения быстро меняющихся многообразных технологических и социальных задач.

В Гжельском государственном университете существуют благоприятные условия для совершенствования процесса обучения будущих художников, скульпторов и др., что связано с наличием традиций и преподавателей-исследователей, которые стремятся повысить качество подготовки своих студентов. Однако, для успешной работы необходимо изучение и внедрение в учебный процесс такой технологии обучения будущих художников, которая способна реализовать требования современной антропоцентрической парадигмы образования.

В отечественной системе образования существует насущная необходимость:

– в вооружении выпускника художественного вуза инструментом самосовершенствования и самообразования, которым может стать интеллектуально-мотивирующая карта, составлять и пользоваться которой научат его преподаватели с помощью технологии интеллектуально-мотивирующего обучения (далее ТИМО);

– в формировании компетенций по поиску новых, оригинальных идей, решению инновационных проблем в области дизайна и художественного творчества, что опять же реализуется через внедрение технологии интеллектуально-мотивирующего и информационно-компьютерного обучения;

– в активном внедрении современных средств обучения (ПК, проекторов, интерактивных досок, 3D принтеров и т.п.), отсутствие которых тормозит формирование профессионально-художественных компетенций, а при использовании ТИМО, напротив будет способствовать их развитию.

В ходе подготовки проекта были выявлены следующие противоречия:

– между потребностью общества в специалистах-художниках, обладающих умением выражать глубокие, общечеловеческие идеи в художественных образах и отсутствием потребности

(мотивации) у студентов художественных специальностей изучать общеобразовательные и вспомогательные профессиональные дисциплины;

– между зависимостью качества обучения студентов художественных специальностей от уровня мотивации и уровня интеллекта и отсутствием разработанной технологии обучения, способной, активизировать и запустить механизмы самореализации и самоактуализации личности.

Необходимость разрешения данных противоречий обусловила сущность проблемы исследования: – «Какая технология организации учебной деятельности будущих художников, модель, дидактические условия могут обеспечить запуск механизмов самореализации и самоактуализации личности студента художественной специальности?»

Актуальность проблемы, ее недостаточная теоретическая разработанность и практическая значимость позволили сформулировать тему исследования: «Технология интеллектуально-мотивирующего обучения философии студентов художественных специальностей».

Анализ теоретических источников в ходе исследования технологии интеллектуально-мотивирующего обучения позволил сделать вывод о том, что механизмом ее реализации является теория П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий; концепции мотивации учения, мотивации творчества, работы о принципах профессионально-мотивирующего художественно-промышленного образования (А. А. Вербицкого, Б. В. Илькевича, А. К. Марковой и др.), основные положения исследований опорных сигналов, интеллект-карт, фреймовых схем (Е. А. Бершадской, Т. Бьюзена, В. Ф. Шаталова) [2, 3], а также труды следующих исследователей: В. П. Беспалько, В. С. Зайцева, А. А. Зиновьева, Г. К. Селевко, В. А. Сластенина, В. И. Столярова, М. Л. Субочевой, Н. Ф. Талызиной и др. [1, 2, 4, 5, 6].

Идея. Добиться значительных результатов с небольшими временными затратами:

– повысить успеваемость, учебную и профессиональную мотивацию, развить интеллектуальные способности;

– обеспечить высокое качество подготовки студентов художественных специальностей на основе внедрения в учебный процесс технологии интеллектуально-мотивирующего обучения [8].

ТИМО в проекте будет выступать в нескольких аспектах:

1. Процессуально-описательный аспект.

Технология интеллектуально-мотивирующего обучения – это система педагогических методов повышения эффективности учебной деятельности студентов художественных специальностей за счет: увеличения интереса к учебе и к будущей специальности; снижения утомляемости, вследствие своевременной и систематической смены видов деятельности; развития интеллектуальных способностей.

2. Процессуально-действенный аспект.

ТИМО – это система упражнений, алгоритм выполнения которых задан интеллектуально-мотивирующей картой темы занятия (многомерным конспектом) [7].

Более развернуто можно говорить о том, что «Технология интеллектуально-мотивирующего обучения студентов художественных специальностей» – это система упражнений, развивающих память, внимание, мышление, воображение, формирующих предметные понятия (тезаурус), используемая на различных общеобразовательных и специальных учебных предметах, органично сочетающаяся с составлением интеллектуально-мотивирующих карт (многомерных конспектов).

Цель. Организация и осуществление научно-исследовательской деятельности по разработке, теоретическому обоснованию, экспериментальной проверке и внедрению в учебный процесс технологии интеллектуально-мотивирующего обучения студентов художественных специальностей.

Объект исследования: профессиональная подготовка студентов художественных специальностей в процессе обучения общеобразовательным и специальным дисциплинам.

Предмет исследования: процесс обучения студентов художественных специальностей.

Гипотеза исследования: эффективность технологии обучения студентов художественных специальностей будет обеспечена при условии, если она будет интеллектуально-мотивирующей, а именно:

– будет обоснована и реализована дидактическая модель технологии интеллектуально-мотивирующего обучения студентов художественных специальностей общеобразовательным и специальным дисциплинам;

– будут сформулированы, экспериментально проверены оптимальные дидактические условия эффективности использования технологии интеллектуально-мотивирующего обучения студентов художественных специальностей.

Разрабатываемый проект: «Технология интеллектуально-мотивирующего, обучения студентов художественных специальностей» включает в себя следующие элементы научно-исследовательской деятельности:

– получение исходной информации, проведение опытно-экспериментальной работы, обработка и интерпретация полученных данных, создание дидактической модели, разработка и экспериментальное подтверждение эффективности, универсальности использования технологии интеллектуально-мотивирующего обучения студентов художественных специальностей;

– экспериментальное доказательство возможностей практического применения технологии, разработка и внедрение в учебный процесс: - «Программы формирования положительного мотива к профессионально-художественной деятельности», «Программы развития интеллектуальных способностей будущих художников через поэтапное формирование умственных действий в процессе составления интеллектуально-мотивирующих карт», повышение успеваемости, мотивации к профессиональной деятельности, развитие понятийно-образного мышления будущих художников и, как следствие, успешная реализации требований ФГОС ВО по специальностям:

54.03.02 – Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы;

51.03.02 – Народная художественная культура.

54.03.01 – Дизайн

Программа проекта.

Организация и проведение научного исследования на тему «Технология интеллектуально-мотивирующего обучения студентов художественных специальностей».

Внедрение ТИМО в учебный процесс в форме чтения лекций, проведения практических занятий, как со студентами художественных специальностей, так и с преподавателями и слушателями курсов ФПК.

Обобщение, анализ, формулировка выводов по теме проекта и оформление их в форме статьи и монографии.

Проведение конференции, выставки-конкурса творческих работ (интеллектуально-мотивирующих карт) студентов художественных специальностей).

На сегодняшний момент можно говорить об определенных количественных результатах реализации проекта:

1. Количество человек, принявших участие в мероприятиях проекта: 8000.

2. Количество человек, которым оказаны услуги в сфере образования, просвещения: 3000.

3. Количество человек, которым оказаны услуги в сфере культуры и искусства: 5000.

Имеют место и качественные результаты.

Улучшение качества образования, повышение эффективности учебного процесса, что доказываться положительной динамикой успеваемости, развитием интеллектуальных способностей и мотивации учения у студентов экспериментальных групп по сравнению со студентами художественных специальностей контрольных групп. Способы подтверждения достижения качественных результатов.

1. Эффективность учебного процесса, организованного на основе ТИМО доказываться положительной динамикой успеваемости, развитием интеллектуальных способностей и мотивации учения у студентов экспериментальных групп по сравнению со студентами контрольных групп.

2. Повышение активности, заинтересованности в освоении основного инструмента ТИМО – интеллектуально-мотивирующих карт, как студентами-художниками, так и студентами не художественных специальностей.

3. Повышение активности, заинтересованности в освоении и внедрении в учебный процесс своих вузов и колледжей технологии ТИМО слушателями-преподавателями курсов повышения

квалификации.

4. Проявление интереса к процессу исследования со стороны посетителей сайта ГГУ.

Многолетняя работа по разработке ТИМО в Гжельском государственном университете позволила выявить долгосрочную перспективу внедрение ее в учебный процесс, что может привести:

– к повышению качества образования студентов художественных специальностей за счет развития их интеллекта и мотивации учебно-профессиональной деятельности;

– к овладению преподавателями ВО умением пользоваться главным инструментом ТИМО – интеллектуально-мотивирующими картами для раскрытия мыслительных способностей будущих художников, развития их понятийно-образного мышления, активности, мотивированности, общего уровня обученности и становления профессиональной компетентности;

– к значительным положительным преобразованиям мотивационно-познавательной сферы студентов художественных специальностей: формированию осознанной мотивации к получению знаний, анализу и применению их на практике; активной жизненной позиции; умению правильно выбирать и расставлять приоритеты, стимулы к саморазвитию.

– к овладению студентами ВО умением использовать навык составления интеллектуально-мотивирующих карт в качестве инструмента совершенствования понятийно-образного мышления в своей учебной и профессионально-художественной деятельности для наиболее эффективной реализации своих творческих возможностей и способностей;

– знания, умения и навыки, приобретенные обучаемыми на основе внедрения «Технологии интеллектуально-мотивирующего обучения» приведут к выработке компетенций по поиску новых, оригинальных идей, решению инновационных проблем в области дизайна и художественного творчества.

Список литературы

1. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. *Гальперин П. Я.* Лекции по психологии. М.: АКТ: КДУ, 2007. 400 с.
3. *Зайцев В. С.* Современные педагогические технологии: учебное пособие. В 2-х книгах. Книга 1. Челябинск: ЧГПУ, 2012. 411 с.
4. *Илькевич Б. В., Усманова Л. Т.* Использование интеллектуально-мотивирующих карт в процессе обучения философии студентов художественных специальностей: учебное пособие. Гжель: ГГУ, 2016. 63 с.
5. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
6. *Сластенин В. А.* Доминанта деятельности // Народное образование. 1997. № 9. С. 41–42.
7. *Усманова Л. Т., Лунина А. Ю.* Процессуально-действенный аспект технологии интеллектуально-мотивирующего обучения философии студентов колледжа // Среднее профессиональное образование. 2018. № 4 С. 35–44.
8. *Усманова Л. Т., Илькевич Б. В., Илькевич К. Б., Лигновская Т. А.* Мотивирующее обучение философии студентов художественных специальностей: монография. Гжель: ГГУ, 2019. 288 с.

Л. И. Федорова

Международная исламская академия Узбекистана, Республика Узбекистан, г. Ташкент

К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ ЗАДАНИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКН СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Сегодня обучение в образовательных учреждениях Узбекистана все больше переориентируется с пассивного усвоения знаний на способность самостоятельно мыслить, творчески использовать и наращивать знания. Применительно к обучению русскому как неродному (РКН) и иностранным языкам, в целом, это означает, в первую очередь, развитие коммуникативной компетенции [1]. При этом значение и объем самостоятельной работы по языку возрастает как в силу современных требований к образованию, так и благодаря популярности Интернета, где учащиеся самостоятельно могут найти разнообразные материалы на русском языке.

Важно отметить, что задания для самостоятельной работы должны соответствовать содержанию учебной дисциплины и учебному плану [2]. Большая роль должна быть отведена работе с литературой по специальности. Поэтому при организации самостоятельной работы особое внимание следует уделять приобретению навыков аналитического чтения, которое при автоматизации приемов анализа должно привести к адекватному пониманию текста. Задача преподавателя состоит в том, чтобы управлять процессом чтения, а так как ученик занимается этим самостоятельно, то очевидна необходимость создания комплекса заданий для самостоятельной работы над текстами [2]. Цель комплекса заданий по аналитическому чтению и состоит в том, чтобы сосредоточить внимание учащегося на анализе формальных признаков, который приведет к установлению внутренней структуры предложения, пониманию взаимосвязи, существующей между отдельными частями. Тексты должны быть отобраны с учетом наличия и количественной, и качественной характеристик как грамматического, так и лексического материала. При составлении заданий должны быть учтены типичные ошибки обучаемых. Самостоятельная работа над текстом при наличии четко сформулированных заданий (предтекстовых, притекстовых и послетекстовых) и инструкций дает положительные результаты и в приобретении навыка осмысленного чтения.

Преподаватель должен быть уверен, что сможет на уроке выделить достаточное количество времени, чтобы разъяснить, что и как предстоит сделать, а в некоторых случаях и где найти необходимый материал. Нечеткость преподавательских указаний часто ведет к тому, что задание выполняется плохо. Достаточно времени должно быть и для финального контроля. Думается, лучше всего, если результаты самостоятельной работы будут представлены в аудитории в устной форме – в виде индивидуальной, парной или групповой презентации, сообщения или дискуссии. Наличие мотивирующих факторов – один из важнейших критериев при выборе заданий для самостоятельной работы. При недостаточной мотивации задание если и будет сделано, то лишь формально, и будет не слишком полезно для исполнителя и не слишком интересно для других слушателей.

Опыт показывает, что все учащиеся в той или иной степени способны овладеть навыками, необходимыми для разнообразных видов и форм самостоятельной работы. Большинство студентов с увлечением и большой долей ответственности выполняют все требования, стараясь проявить творческий потенциал и показать неординарность при выполнении правильно и грамотно сформулированных заданий самостоятельной работы.

Список литературы

1. *Берман И. М.* Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М.: Высшая школа, 1970.
2. ИГХТУ. Рекомендации по организации самостоятельной работы студентов. 2008. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www/isuct.ru/umo/Orgproc10.html>

Н. С. Фисюк, Ю. А. Шевцова

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ ДЕВУШЕК КАК СПОСОБ СНИЖЕНИЯ СКЛОННОСТИ К ПИЩЕВЫМ АДДИКЦИЯМ

Неудовлетворенность жизнью современного человека и желание уйти от реальности является одной из сложнейших проблем современности. «Уход» от реальности, провоцирующей психоэмоциональное напряжение, достигается изменением своего психического состояния, что, в свою очередь, ведет к формированию аддикции (Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева, Т. А. Донских, А. Е. Личко, В. С. Битенский, А. Ю. Егоров и др.). Наиболее распространенным видом зависимости в современном мире является пищевая аддикция. Однако несмотря на ее распространенность, данный вид аддикции является недостаточно изученным. Пищевая зависимость занимает переходную позицию между химическими и нехимическими зависимостями. Она включает нервную анорексию и булимию [2, с. 127]. Наиболее подвержены пищевой зависимости девушки и женщины [1, с. 70].

Признание данной проблемы требует незамедлительного ее разрешения, а именно психологической коррекции и профилактики пищевой аддикции. Учитывая тот факт, что психологический фактор при формировании аддикции выступает как один из этиологических, то его коррекции отводится важная роль. Работа по коррекции пищевой аддикции должна базироваться на выявлении и коррекции личностных характеристик, способствующих их развитию. Мы предположили, что неблагоприятный вариант Я-концепции является фактором развития пищевой аддикции. В случае подтверждения данного предположения работа психолога должна быть направлена на коррекцию Я-концепции девушек, ее оптимизацию, что позволит эффективно бороться с проблемой пищевой аддикции.

На подтверждение предположения о том, что девушки, склонные к пищевой аддикции, имеют негативный вариант Я-концепции, было проведено эмпирическое исследование на базе ГУО «СШ № 30 г. Бобруйска» со 100 девушками 10, 11-х классов. Теоретический анализ и цель исследования определили состав психодиагностического инструментария: 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). Математическая обработка результатов проводилась с помощью критерия φ^* -углового преобразования Фишера.

На основании результатов исследования склонности к пищевым аддикциям у девушек, полученных с помощью методики диагностики склонности к 13 видам зависимостей (Г. В. Лозовой), выборочная совокупность была условно разделена на две группы: девушки, склонные к пищевым аддикциям (сюда вошли девушки со средней и высокой степенью выраженности пищевых аддикций, в общем количестве 46 человек) и девушки, не склонные к пищевым аддикциям (данную группу составили девушки, склонность к пищевой зависимости у которых отсутствует, в общем количестве 54 человека).

Следующий этап исследования был направлен на изучение особенностей Я-концепции девушек, склонным к пищевым аддикциям, с помощью методики измерения самооценки Дембо-Рубинштейн (модифицированный А. М. Прихожан) и методики изучения особенностей Я-концепции (Е. Пирс, Д. Харрис, А. М. Прихожан). Количественный и качественный анализ данных проведенного эмпирического исследования позволил выявить особенности Я-концепции девушек, склонных к пищевым аддикциям.

1. Девушки, склонные к пищевым аддикциям, отличаются низкой самооценкой, неуверенностью в себе, собственных силах, робостью, стеснительностью, что свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии их личности ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.987$ при $\rho \leq 0,01$).

2. Девушки отличаются низкой самооценкой внешности, физических качеств ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.047$ при $\rho \leq 0,01$). Они озабочены своим внешним видом, не довольны своей фигурой, а также отдельными чертами своей внешности. Отмечается слишком критичное отношение к себе. Низкая

самооценка собственной внешности является фактором риска, т.к. может быть причиной низкой общей самооценки, его общей неудовлетворенностью собой.

3. У них отмечается низкая самооценка популярности среди сверстников ($\varphi^*_{эмп} = 5.024$ при $\rho \leq 0,01$). Девушки считают, что они не пользуются авторитетом в классе, сверстники не считаются с ними, порой смеются над ними. Также им кажется, что они не нравятся представителям противоположного пола. 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.

4. Отмечается переживание неудовлетворенности своим положением в семье ($\varphi^*_{эмп} = 4.665$ при $\rho \leq 0,01$). По мнению девушек, их родители редко прислушиваются к мнению девушек, ждут от них слишком много, а им в свое время трудно оправдать их ожидания. Родители не подчеркивают положительные стороны испытуемых, акцентируют внимание только на отрицательных поступках и качествах.

5. Для них характерен неблагоприятный вариант самоотношения ($\varphi^*_{эмп} = 4.152$ при $\rho \leq 0,01$). У них отмечается негативный фон отношения к себе, склонность относиться к себе излишне критично. Их беспокоит собственная внешность, они хотели бы изменить ее.

Все это свидетельствует о подтверждении нашего предположения о специфике Я-концепции у девушек, склонных к пищевым аддикциям, поэтому работа психолога должна быть направлена на коррекцию Я-концепции девушек, ее оптимизацию, что, в свою очередь, позволит эффективно бороться с проблемой пищевой аддикции путем воздействия на причину ее формирования. Для работы могут использоваться различные психотерапевтические техники. В рамках когнитивно-поведенческой терапии существует предположение, что лицам с пищевой аддикцией необходимо помочь принять себя такими, какие они есть.

Следует обратить внимание на то, как низкая самооценка способствует формированию пищевой аддикции, необходимо сосредоточить внимание на положительных аспектах тела, даже если человек обладает очевидно избыточным весом. Для работы с девушками, склонными к пищевым аддикциям, нами разрабатывается программа психологической коррекции Я-концепции, основными задачами которой являются формирование позитивной Я-концепции, принятие образа своего тела; коррекция психологических аспектов пищевой аддикции; обучение способам эмоциональной саморегуляции в стрессовых ситуациях (как замена использования аддикта – пищи). Концептуальной основой программы стали положения И. Г. Малкиной-Пых о том, что причиной всех аддикций являются трудности в сфере саморегуляции, включающей четыре основных аспекта психологической жизни: чувства, самооценку, человеческие взаимоотношения и заботу о себе; О. А. Скугаревского, Ю. Г. Фроловой о том, что на развитие пищевой зависимости большое влияние оказывают современные западные стандарты женской привлекательности, пропагандирующие образ женщины с идеальной фигурой, достигающей успеха во всех сферах жизнедеятельности; М. М. Кузнецовой, указывающей, что лица с пищевой зависимостью испытывают чаще чувствуют себя неудачниками, склонны заниженной самооценке, боятся, что их покинут, что от них отрекутся, о них забудут, их бросят и не будут любить; М. Ю. Келиной о наличии взаимосвязи между низкой самооценкой и высоким уровнем неудовлетворенности образом тела у девушек и у юношей подросткового возраста; Е. В. Черноваловой, указывающей, что «Образ Я» лиц с пищевой зависимостью отличается несоответствием своему идеалу, неадекватной самооценкой. Учитывая все это, работа психолога должна быть направлена на оказание помощи девушкам в принятии себя, своего тела, акцентировать внимание на положительных аспекты тела, даже если девушки обладают избыточным весом.

Список литературы

1. Гилек Ю. Н. Изучение копинг-стратегий лиц, страдающих пищевой зависимостью // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2016. № 6. С. 212–215.
2. Старшенбаум Г. В. Аддиктология. Психология и психотерапия зависимостей. М.: Когито-Центр, 2006. 368 с.

И. И. Хиоарэ, Т. Г. Шатюк

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

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ У СТУДЕНТОВ ИТ-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В структуре профессиональной деятельности коммуникативная компетентность рассматривается как одно из основных средств и функций, что и изучается некоторыми исследователями.

И. А. Зимняя определяет компетентность как пожизненно сформированное, этносоциокультурно обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно детерминированное интегративное личностное качество личности, которое развивается в образовательном процессе и становится его результатом [1].

Под словом коммуникация понимается умение правильно излагать информацию, свои переживания, мысли, чувства, соображения; умение формировать собственные реплики так, чтобы собеседник полностью понимал смысл сказанного.

Коммуникативная компетентность понимается как совокупность умений, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном диапазоне ситуаций межличностного взаимодействия [3].

Л. Л. Федорова определяет ядро коммуникативной компетенции как механизм речевого общения, в основе которого лежат социальные взаимодействия, регулирующие социальные отношения. Этот механизм описывается на двух уровнях: коммуникативном, где собеседники представлены своей активностью в диалоге, и социологическом, где собеседники рассматриваются как носители определенных социальных ролей [4].

Формированию коммуникативной компетентности способствует наличие особой, имеющей эмоциональную природу чувствительности к психическим проявлениям других людей, их стремлением, ценностям и целям. В ряде исследований авторы рассматривают некоторые структурные элементы эмоциональной сферы как коммуникативную способность индивидуума и выделяют их в понятии эмоционального интеллекта [2].

Эмоциональный интеллект – это умение распознавать, определять, пользоваться, понимать и управлять своими эмоциями, конструктивно общаться, проявлять эмпатию, преодолевать трудности, находить грамотные выходы из тяжелых ситуаций и таким образом решать конфликты.

Люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта способны к конструктивному взаимодействию в профессиональной среде, им легче устанавливать контакты, они способны дифференцировать свои эмоциональные состояния, понимать и контролировать свои внутренние переживания.

Коммуникативная функция эмоций свидетельствует о том, что без эмоциональных проявлений трудно представить какое-либо взаимодействие между людьми. Выражая эмоции через чувства, человек проявляет свое отношение к действительности и к другим людям в выразительных движениях.

Актуальность исследования обусловлена отсутствием исследований по данному вопросу, а также тем, что компетентность является одним из важнейших понятий теории коммуникации. Она широко используется наряду с основными понятиями этой системы научного знания.

Выборку исследования составили студенты УО «ГГУ имени Ф. Скорины» в количестве 76 человек, возраст которых составил от 19 до 20 лет; из них 39 человек, обучающихся на ИТ-специальностях, 37 человек, обучающихся на гуманитарных специальностях.

В качестве психодиагностического инструментария был использован тест «Эмоциональный интеллект». Целью данного теста является определение уровня эмоционального интеллекта.

Исследования уровня эмоционального интеллекта у студентов ИТ-специальностей с помощью теста «Эмоциональный интеллект» выявили результаты, представленные на рисунке 1.

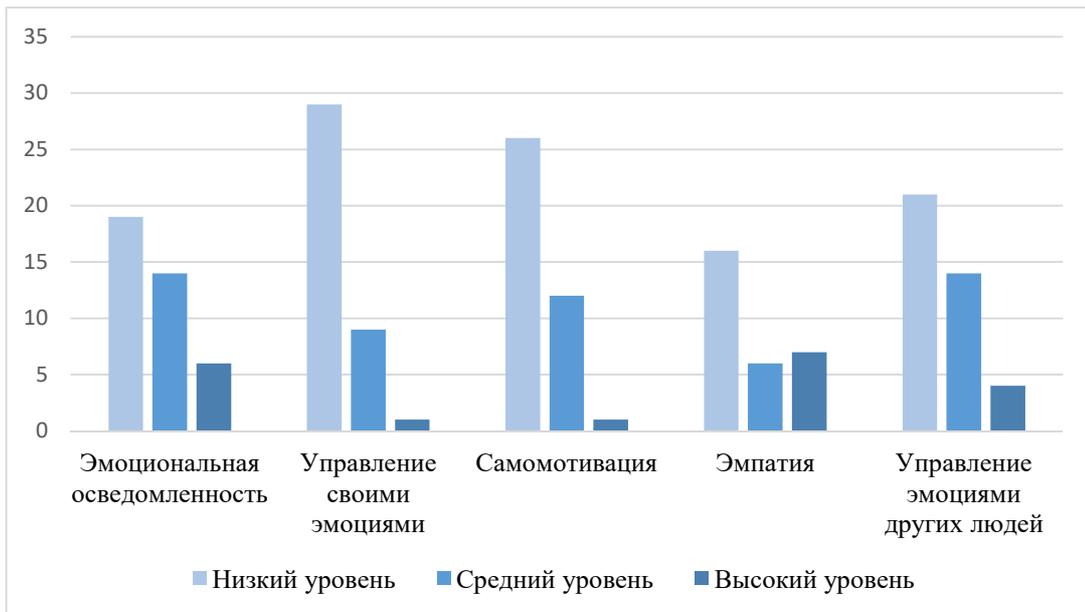


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня эмоционального интеллекта у студентов ИТ-специальностей с помощью теста «Эмоциональный интеллект»

Исследования уровня эмоционального интеллекта у студентов не ИТ-специальностей с помощью теста «Эмоциональный интеллект» выявили результаты, представленные на рисунке 2.

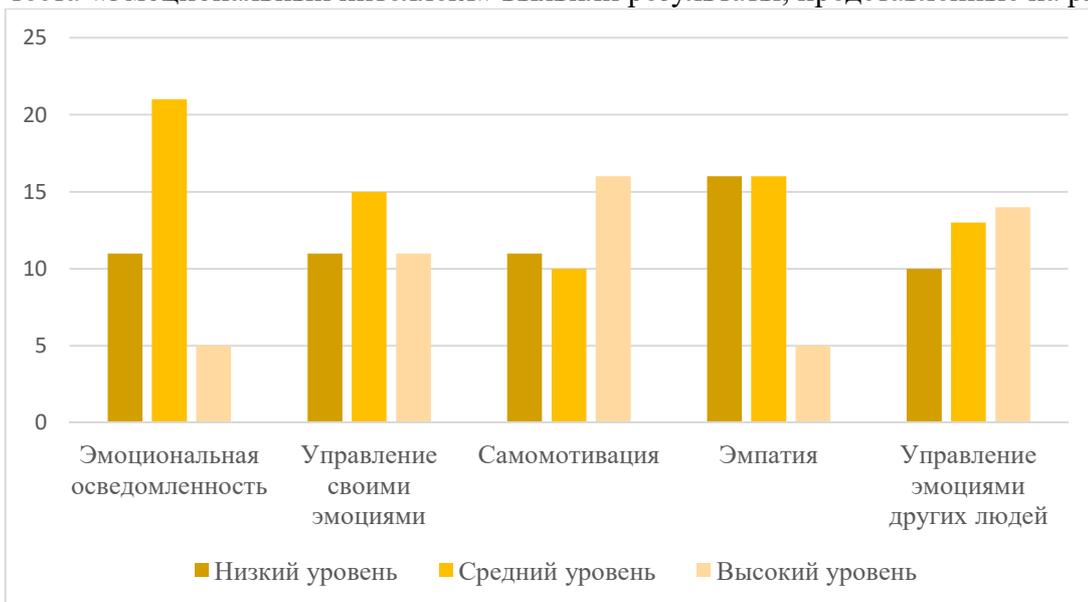


Рисунок 2 – Результаты исследования уровня эмоционального интеллекта у студентов не ИТ-специальностей с помощью теста «Эмоциональный интеллект»

Полученные эмпирические данные были подвергнуты математико-статической обработке с помощью F-критерия Фишера. С помощью F-критерия Фишера были выявлены статистически значимые различия в позициях в общении у студентов ИТ-специальностей и других специальностей. Были выдвинуты 2 гипотезы:

Н₀: Различия между уровнями эмоционального интеллекта у студентов ИТ-специальностей и студентов не ИТ-специальностей не достоверны.

Н₁: Различия между уровнями эмоционального интеллекта у студентов ИТ-специальностей и студентов не ИТ-специальностей достоверны.

Для проверки достоверности был рассчитан критерий значения F по шкалам, который равен 2,64, 2,23, 2,30, 2,52, при следующих критических значениях:

$$t_{кр} = \begin{cases} 1,72, & a = 0,05 \\ 2,17, & a = 0,01 \end{cases}$$

Поскольку эмпирическое значение критерия попало в зону значимости, то гипотеза H_0 отклоняется и принимается альтернативная ей гипотеза H_1 .

На основании данных, полученных при проведении исследования, было выявлено, что в отличии от студентов других специальностей, у студентов ИТ-специальностей преобладает низкий уровень по всем шкалам.

Эмоциональная осведомленность – это полное представление о собственных чувствах. Студентам с низким и средним уровнями по данной шкале свойственно в большей степени непонимание того, что они испытывают. Такие люди наименее информированы о своем внутреннем состоянии.

Полученные результаты по шкале «Управление своими эмоциями» говорят о низкой эмоциональной отходчивости и эмоциональной гибкости, то есть студентам характерна низкая произвольность в управлении своими эмоциями.

Студентам ИТ-специальностей в меньшей мере свойственно понимание эмоций и чувств других людей, умение сопереживать эмоциональному состоянию других людей, а также отсутствие готовности прийти на помощь. Они не до конца способны понять состояние человека по разным критериям, например, по речи, позе, мимике, жестам и т. д.

Также было выявлено преобладание низкого и среднего уровней по шкале «Управление эмоциями других людей» у студентов ИТ-специальностей. Данный показатель говорит о неполном распознавании эмоций других людей, то есть об отсутствии умения воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

Таким образом, исследование показало, что без эмоциональных проявлений взаимодействие между людьми оказывается затруднительным. Когда человек демонстрирует свои эмоции, показывает свои переживания, то он проявляет свою заинтересованность в диалоге. Он показывает своему собеседнику, что коммуникация с ним очень важна. Осведомленность о своих эмоциональных состояниях и умение проявлять их являются неотъемлемой частью общения с окружающими людьми.

Список литературы

1. *Белкин А. С.* Компетентность. Профессионализм. Мастерство. М.: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. 171 с.
2. *Емельянов Ю. Н.* Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга. Л.: ЛГУ, 1985. С. 34–35.
3. *Зимняя И. А.* Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода // Понятийный аппарат педагогики и образования. 2012. С. 64–76.
4. *Милованова Н. Г.* Модернизация российского образования в вопросах и ответах М.: Вектор-Бук, 2002. 86 с.

И. С. Худяков

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор
Научный руководитель: Ф. Ш. Салитова

АКТУАЛЬНОСТЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА

Богатейшее духовное наследие многонациональной России имеет решающее значение в формировании нравственного облика новых поколений. Возрастание роли культурных традиций всех этносов нашего Отечества в современном педагогическом процессе определяет актуальность их полноценной и многогранной реализации в процессе патриотического воспитания детей и молодежи.

О роли и значимости воспитания патриотизма личности писал еще К. Д. Ушинский, считавший что, «нет человека без любви к Отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями».

В настоящее время: «Патриотическое воспитание рассматривается как фактор консолидации всего общества, являясь источником и средством духовного, политического и экономического возрождения страны, ее государственной целостности и безопасности» [1]. Патриотизм – это квинэссенция духовно-нравственных, гражданских мировоззренческих качеств личности, которые проявляются в любви к Родине, к своему дому, в стремлении и умении беречь и приумножать лучшие традиции и духовные ценности своего этноса, своей национальной культуры, своей земли.

Россия, будучи многонациональным государством, имеет, в тоже время, единое поле проблем и единое социокультурное пространство. В современных реалиях нашей страны, как и всего мира, представляется закономерным отдавать предпочтение в процессе воспитания детей и молодежи традиционным духовным ценностям, не умаляя при этом, значимости роли и ценностей общечеловеческих.

Воспитание патриотизма непосредственно связано с развитием духовно-нравственной и мировоззренческой сферы личности. Важно прививать подрастающим поколениям чувство ответственности за судьбу своего Отечества. Особенно важно формировать у детей и молодежи понимание того исторического факта, что Россия развивалась как уникальное полиэтническое государственное образование, способное быть гарантом стабильного и цивилизованного саморазвития.

Сегодня, без воспитания патриотизма у подрастающего поколения ни в экономике, ни в культуре, ни в образовании не будет перспектив прогрессивного дальнейшего развития. Будущее страны непосредственно зависит от духовно-нравственного уровня всего социума, стержнем которого является Любовь к Отечеству, к своей Родине.

Понятие патриотизма достаточно емкое и, безусловно, не сводится к одному лишь чувству долга перед Отечеством. Патриотизм – это одна из составляющих нравственного и культурного воспитания, входящая в процесс формирования чувств, взглядов, убеждений и, в конечном итоге, целостного мировоззрения.

Вряд ли можно считать нравственным человека, который не любит своих близких, не чувствует привязанности к родной земле, не гордится своими самобытными корнями. Нельзя считать культурным человека, не знающего язык, историю, литературу и искусство своего народа. Какой бы творчески и интеллектуально одаренной ни была личность, проявление в ней любви и уважения к своей стране делает эту личность еще ярче и богаче. В связи с этим, представляется особенно эффективными такие воспитательные мероприятия, как, например, ознакомление с отечественными праздничными традициями с подробной информацией об общенациональном значении той или иной исторической даты («День защитника Отечества», «День Победы», «День России», «День народного единства»).

Каждый ребенок с малых лет должен и обязан узнать и понять, что такое патриотизм. Взрослые, в свою очередь, должны давать исчерпывающие ответы с веской обоснованной причиной того, почему любовь к своей стране столь важна и необходима.

Детей и молодежь обоснованно называют будущим нации. Именно они должны обладать сильным чувством патриотизма и открыто и страстно выражать собственное мнение о будущем, быть искренне обеспокоенными будущим своей страны в условиях тотальной глобализации.

Список литературы

1. *Яркова Т. А.* Проблемы патриотического воспитания современной молодежи // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 4 (24). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-patrioticheskogo-vozpitanija-sovremennoj-molodezhi-2> (дата обращения: 01.11.2020).

Н. И. Чурсанова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолатор

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 08. 02. 01 СТРОИТЕЛЬСТВО И ЭКСПЛУАТАЦИЯ ЗДАНИЙ И СООРУЖЕНИЙ С УЧЕТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА WORLDSKILLS ПО КОМПЕТЕНЦИИ ГЕОДЕЗИЯ

Основное требование общества в индустриально-инновационном развитии – это наличие высококвалифицированных рабочих кадров. Это развитие коснулось и строительной отрасли. Современные рабочие кадры в любой отрасли индустрии должны обладать не только профессиональными навыками (hardsoft), но и достаточной мере, владеть личностными качествами (softskills). Формирование этих навыков и качеств у будущих специалистов закладывается в учебной среде профессиональных образовательных организаций. В вариативной части федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО) 2018 года учтены современные требования в развитии экономики страны.

Современные профессиональные требования вошли в образовательную среду вместе с движением WorldSkills. Невозможно сегодня представить современное профессиональное образование без этого движения.

WorldSkills International (WSI, от англ. skills – «умения») – международная некоммерческая ассоциация, целью которой является повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалификации по всему миру, популяризация рабочих профессий через проведение международных соревнований по всему миру.

Под эгидой WorldSkills проводятся региональные, национальные и мировые чемпионаты, континентальные первенства. Участники совершенствуют свои навыки, соревнуясь по шести блокам профессий: строительной отрасли, информационных и коммуникационных технологий, творчества и дизайна, промышленного производства, сферы услуг и обслуживания гражданского транспорта.

В состав движения WorldSkills Russia «Молодые профессионалы» с 2016 г. вошла компетенция R 60 Геодезия. Спецификация стандарта компетенции четко указала развитие материально – технической базы профессиональных образовательных организаций, реализующих ФГОС СПО по специальности 08.02.01 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений. Главной целью движения WorldSkills является решение актуальных задач производства, для этого необходимо не только наличие современного оборудования и прикладных программ, но и уверенно применять знания на практике.

Перечень знаний, умений, навыков в соответствии со Спецификацией стандарта компетенции R60 «Геодезия» (WorldSkills Standards Specifications, WSSS) способствует развитию в профессиональном модуле ПМ. 02 Выполнение технологических процессов на объекте капитального строительства профессиональные компетенции (ПК):

ПК 2.1. Выполнять подготовительные работы на строительной площадке;

ПК 2.2. Выполнять строительно-монтажные, в том числе отделочные работы на объекте капитального строительства;

ПК 2.3. Проводить оперативный учет объемов выполняемых работ и расходов материальных ресурсов;

ПК 2.4. Осуществлять мероприятия по контролю качества выполняемых работ и расходуемых материалов.

Эти компетенции помогают развить у обучающихся профессиональными навыками (hardsoft), но современному специалисту необходимо, также, развить личностные качества (softskills), которые указаны в ФГОС СПО в общих компетенциях (ОК):

ОК 01. Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам;

ОК 02. Осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности;

ОК 03. Планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие;

ОК 04. Работать в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами;

ОК 09. Использовать информационные технологии в профессиональной деятельности;

ОК 10. Пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранном языках.

Поставленные задачи рабочей программы ПМ. 02 Выполнение технологических процессов на объекте капитального строительства и стандарта компетенции R 60 Геодезия решаются с помощью междисциплинарных связей на занятиях по дисциплинам Информационные технологии в профессиональной деятельности, Компьютерная графика, Основы геодезии, а также с использованием прикладного программного обеспечения компаний Autodesk и Кредо-Диалог.

Для эффективной реализации поставленных задач преподавателям в учебном процессе необходимо использовать педагогические технологии 21 века: BYOD и EDU SCRUM.

Bring your own devices (BYOD) – это технология, при которой для занятий активно используются мобильные устройства (смартфоны, планшеты, ноутбуки).

Использование технологии BYOD на практических занятиях решает важные задачи, одна из которых обеспечение каждого обучающегося персональным компьютером. При данной технологии компьютер – это собственность и забота семьи, что учит бережному отношению к рабочей технике. Использование технологии BYOD позволяет:

Расширить границы образовательного процесса при реализации профессиональной образовательной программы, обучающиеся имеют доступ к учебным материалам, как из образовательной организации, так и из дома.

Проводить занятия дистанционно, тем самым все участники образовательного процесса перестают зависеть от временных рамок, в изучении нового материала, что дает возможность применять опережающие технологии обучения в подготовке специалистов.

Улучшить усвоение и запоминание материалов урока, а также повысить интерес к будущей специальности, благодаря нестандартной форме в подаче информации.

Технология BYOD применяется для решения следующих задач:

Проектирование строительной сетки на цифровом топографическом плане. Для этого необходимо студентам овладеть навыками автоматизированного проектирования в программе AutoCAD. Компания Autodesk предоставляет ресурсы для преподавателей и обучающихся. Каждый участник образовательного процесса имеет на рабочем компьютере установленную версию программы, которая выдается во временное пользование, что позволяет осваивать образовательную программу в любое удобное время, а также и в дистанционном формате и в любой форме обучения.

При автоматизированном расчете объемов земляных работ в специализированном программном обеспечении и создании цифровой модели местности по результатам полевых геодезических измерений, обучающимся необходимо овладеть навыками обработки материалов инженерных изысканий, навыками проектирования и моделирования поверхностей строительства. Все это решается в программах Кредо Объемы и Кредо Топограф. Компания Кредо – Диалог активно сотрудничает с образовательными организациями и предоставляет временные ключи версий перечисленных программ. Для успешного использования программ необходимо наличие доступа к интернету.

Работа над выносом проекта строительной сетки на местность роботизированным тахеометром рассматривается на двух уровнях усвоения. Первый уровень – это работа на симуляторах геодезических приборов компании Leica. Симуляторы устанавливаются на персональных компьютерах обучающихся, что позволяет продолжать отрабатывать навыки работы вне аудитории.

Второй уровень – это непосредственная работа за геодезическим инструментом – тахеометром.

Реализация практических заданий с использованием тахеометра подразумевает использование аудиторных часов и проведение занятия в стенах образовательной организации. Для рационального распределения времени занятий эффективно использовать педагогическую технологию EduScrum. В этой технологии ответственность за образовательный процесс частично или полностью передается от преподавателя к обучающимся. Это современный подход в образовании, который помогает реализовать проектные технологии обучения, развивать как профессиональные навыки, так личностные (softskills).

Для решения задания по выносу проекта строительной сетки на местность роботизированным тахеометром эффективно использовать педагогическую технологию EduScrum. К основным этапам относят:

Создание рабочего пространства, что требует наличие подготовленного полигона для выполнения работ с приборами.

Формирование команд, подразумевает деление обучающихся на группы по два – три человека. Студенты самостоятельно ведут распределение обязанностей для выполнения всех этапов. Методическое обеспечение выдается в соответствии с требованием компетенции.

Понятие цели проекта – перед началом работ обсуждается последовательность выполнения, обучающимся показывается эталон выполненной работы.

Формулирование правил работы, данный этап необходим для улучшения результативности обучающихся. Их знакомят со сроками выполнения работы, с правилами техники безопасности и с критериями оценки.

Разбивка задания на отдельные действия подразумевает детализацию алгоритма выполнения.

Работа над заданием предполагает создание флипа (скрам – доски), на которой будет отражаться решение детализированных задач команд в реальном времени.

Оценивание итогов работы проводится для получения результата выноса проекта строительной сетки на местность роботизированным тахеометром, результат исполнения проверяется совместно преподавателем и участниками команды. На данном этапе оценивается качество работ.

Проведение ретроспективы помогает всем участникам команд индивидуально оценить проделанную работу, уровень развития профессиональных навыков и личностных качеств.

Таким образом, поставленные задачи в рабочей программе ПМ. 02 Выполнение технологических процессов на объекте капитального строительства и требования компетенции R 60 Геодезия достигаются в полной мере, несмотря на динамику изменения во времени.

Список литературы

1. Техническое описание компетенции R 60 Геодезия [Электронный ресурс]. URL: <https://worldskills.ru/final2020/wp-content/uploads/2020/06/>
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 08.02.01 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений от 2018 года [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/>

Е. Б. Шалабаева

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

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И КРЕАТИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В современном обществе подростки получают много готовой информации, которую не требуется перерабатывать и не требуется для ее поиска и осмысления творческого подхода. Но современный мир развивается, и требования к личности в творческом плане растут.

Развитие творческих способностей и креативности в подростковом возрасте определено интенсивными изменениями, происходящими в современном мире, системе образования, профессиональной деятельности, которые задают новые направления в обществе и предъявляют требования к развитию творческой личности в современных условиях. В общеобразовательной школе востребованы творческие ученики, умеющие учиться, адаптироваться к постоянно меняющимся жизненным ситуациям, способные искать пути нестандартного разрешения ситуаций и проблем. Следовательно, возникает необходимость в развитии творческой личности на протяжении всего обучения в школе, развитии стремления к активному творчеству и реализации своих способностей, а также приобретению умений для формирования креативных навыков.

Концепция креативности как универсальной познавательной творческой способности приобрела популярность после выхода работ Дж. П. Гилфорда. В основе его концепции лежит принципиальное различие между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией. Также развитие творческих способностей находится в тесной взаимосвязи с таким психическим процессом, как воображение [1].

Развитие творческих способностей и креативности именно в подростковом возрасте обусловлено еще и тем, что подросток стремится к решению максимально трудных для него задач. При этом следует помнить, что в подростковом возрасте ведущей деятельностью становится коммуникативная, и в связи с этим особенно эффективна творческая деятельность, реализуемая в процессе общения. Также развитие творческих способностей и креативности не мало важно для подростка в его будущей профессиональной деятельности.

Опираясь на теоретические и психологические положения данной проблемы, нами было проведено эмпирическое исследование. Целью этого исследования стало изучение творческих способностей и креативности в подростковом возрасте. Исследование проводилось на базе средней образовательной школы СОШ №50 г. Гомеля, в котором приняли участие 40 подростков. Для диагностики уровня креативности и творческих способностей были использованы методики: «Уровень креативности» (Д. Джонсона, адаптированный Е. Е. Туник), «Определение творческих способностей учащихся» (Г. Дэвиса).

На основе анализа результатов диагностики уровня креативности было выявлено, что у подростков преобладает средний уровень развития креативности, что составляет 52,5 % испытуемых, этот уровень приравнивается к нормальному. Это означает, что воображение, способность к структурированию, находчивости, изобретательности, гибкость в принятии решений находятся на среднем уровне развития.

На высоком уровне развития творческих способностей находится 27,5 % испытуемых, а на очень высоком уровне развития креативности 7,5 % испытуемых. Также были выявлены испытуемые с низким показателем креативности – это 10 % и очень низким показателем развития креативности – это 2,5 % испытуемых.

На основе анализа результатов определения творческих способностей подростков было выявлено, что уровень развития творческих способностей находится на низком уровне развития у 92,5 % испытуемых. Низкий уровень означает, что самореализация творческих способностей, гибкость и нестандартность мышления, направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, самостоятельность творческого поиска и другие креативные характеристики мало развиты. Отметим, что на высоком уровне развития творческих способностей находятся всего 7,5 % испытуемых.

Следовательно, респонденты, у которых уровень креативности и творческих способностей находятся на низких и очень низких показателях, рекомендуется заниматься развитием как уровня креативности, так и уровня творческих способностей. Современные психологические представления об организации и развитии творческой деятельности, творческих способностей и креативности подростков основываются на использовании в учебном процессе нестандартных заданий, использование проблемно-поискового метода, создании для учащихся ситуаций затруднения, преодолеть которые можно только путем поиска новых творческих решений.

Список литературы

1. Хрящева Н. Ю., Макшанов С. И. Тренинг креативности // Психогимнастика в тренинге. СПб.: «Речь», Институт Тренинга. 2004. 256 с.

Н. С. Шатравко

Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, Республика Беларусь, г. Горки

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АГРАРНОГО ВУЗА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемы непрерывного педагогического образования напрямую связаны с проблемой повышения качества современного образования и повышением уровня педагогического мастерства преподавателей высшей школы.

Непрерывное педагогическое образование понимается нами как «система специально организованных педагогических процессов, направленных на обеспечение становления и дальнейшего профессионального роста работников образования в соответствии с их индивидуальными потребностями и социальными требованиями» [2, с. 44].

Очевидно, что новые аспекты развития высшей школы и требования к подготовке преподавателя должны учитываться при организации системы повышения квалификации и педагогической переподготовки. В этих условиях решающим фактором становится непрерывное образование преподавателей вузов, развитие которого должно сопровождаться инновационными и качественными изменениями.

Достижение преподавателем высокого уровня профессионализма предполагает не только наличие научной квалификации, но и овладение психолого-педагогическими знаниями, позволяющими более эффективно организовывать учебный процесс и передавать учебную информацию [1, с. 20]. В современной высшей школе необходимыми компонентами оценки деятельности преподавателя становятся использование информационно-коммуникативных технологий, расширение активных форм и методов обучения, практикоориентированный подход в преподавании дисциплины, совершенствование воспитательной составляющей учебного процесса и т.д. Столь сложные и многоплановые задачи может разрешить преподаватель, владеющий психолого-педагогическими знаниями, постоянно стремящийся к совершенствованию своей научно-методической деятельности.

Необходимо отметить, что проблемы профессиональной педагогической компетентности преподавателей аграрного вуза и повышения уровня их педагогического мастерства может помочь решить непрерывная многоступенчатая система подготовки преподавательских кадров, включающая педагогическую переподготовку, повышение квалификации, знакомство с научно-техническими инновациями в сфере сельскохозяйственного производства.

В УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия» с 1999 г. ведется переподготовка преподавателей аграрных колледжей и вузов по специальности 1-080171 «Педагогическая деятельность специалистов». За этот период педагогическую переподготовку прошли 675 человек, из них 270 преподавателей академии. Важнейшей составляющей системы переподготовки и повышения квалификации преподавателей УО БГСХА являются инновационные образовательные программы, сочетающие знакомство с современным развитием отраслей агропромышленного комплекса, достижениями науки и техники, новыми образовательными концепциями, инновационными формами, методами, средствами и технологиями обучения. Учебный план педагогической переподготовки утверждается Министерством образования Республики Беларусь и включает комплекс дисциплин психолого-педагогического цикла, которые должны обеспечить недостающую теоретико-методологическую и психолого-педагогическую базу для преподавателей-практиков. Это такие дисциплины, как «Педагогика», «Психология», «Педагогика профессионального образования», «Педагогическая инноватика», «Образовательные технологии», «Педагогический менеджмент» и др.

Эффективной формой обучения в рамках педагогической переподготовки является проведение практических семинаров, круглых столов, посвященных проблемам изучения и применения инновационных технологий в учебном процессе. Использование преподавателями инновационных методов способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых

подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих, креативных способностей студентов.

Важнейшей составляющей системы переподготовки и повышения квалификации преподавателей УО БГСХА являются инновационные образовательные программы, сочетающие знакомство с современным развитием отраслей агропромышленного комплекса, достижениями науки и техники, новыми образовательными концепциями, инновационными формами, методами, средствами и технологиями обучения. В последние годы наиболее эффективными являются курсы повышения квалификации для преподавателей вуза, ориентированные на совершенствование как специальных знаний, так и психолого-педагогической подготовки преподавателей.

Так, в институте повышения квалификации и переподготовки кадров УО БГСХА постоянно организуются курсы повышения квалификации актуальной тематики – «Формирование и внедрение системы менеджмента качества в высших учебных заведениях», «Современные технологии производства продукции животноводства», «Современные экономические системы в агропромышленном комплексе, их организация и менеджмент», «Современные методы бухучета в сельском хозяйстве с использованием коммуникационных технологий», на которых проходят обучение преподаватели БГСХА и аграрных колледжей Республики Беларусь. По завершении обучения организуются выездные занятия в передовые сельскохозяйственные предприятия района и Могилевской области.

Наибольшей привлекательностью у преподавателей академии пользуются стажировки, курсы повышения квалификации в зарубежных учреждениях высшего образования (95 %), участие в работе проектов в рамках Erasmus+ (90 %). Однако непременным условием развития международной академической мобильности является владение английским языком. В целях совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей академии в институте повышения квалификации и переподготовки кадров УО БГСХА ежегодно организуются курсы «Английский язык: язык научного общения».

Одним из направлений совершенствования системы образования является возникновение новых организационных форм обучения, связанных, прежде всего, с использованием современных информационных технологий [2]. Одной из таких форм является дистанционное образование. В связи с этим в Институте повышения квалификации и переподготовки кадров УО БГСХА уже второй год проходят курсы повышения квалификации по программе «Инструментальные средства онлайн-обучения», которые призваны обучить преподавателей академии разрабатывать современные электронные образовательные ресурсы, использовать различные серверы и платформы для организации онлайн-обучения.

Непрерывное педагогическое образование – одно из ведущих средств реализации лично-ориентированной парадигмы педагогического образования, представляющее собой систему условий для обеспечения непрерывности профессионально-личностного развития преподавателя, преемственность всех ступеней профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации, непрерывное обновление всех элементов системы педагогического образования в соответствии с меняющимися условиями жизни.

Список литературы

1. *Козинец Л. А.* Инновационный педагогический опыт: историко-методологический аспект: монография. Минск: БГПУ, 2015. 204 с.
2. *Миэринь Л. А., Быкова Н. Н., Зарукина Е. В.* Современные образовательные технологии в вузе: учеб.-метод. Пособие. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2015. 169 с.
3. *Присяжная А. Ф.* Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования: дис. докт. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург: УрГПУ, 2006. 45 с.

Т. Г. Шатюк

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

ОТНОШЕНИЕ К СТУДЕНТАМ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА

Вопросы образования лиц с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) регулируются основными документами страны: Кодексом Республики Беларусь об образовании и образовательным стандартом специального образования. Наряду с этим Республика Беларусь присоединилась к Повестке в области устойчивого развития на период до 2030 года (Повестка – 2030), в которой отражены 17 целей устойчивого развития (ЦУР), две из которых касаются людей с ОВЗ. ЦУР 10 декларирует стремление к сокращению неравенства по различным признакам, в том числе по признаку инвалидности, ЦУР 11 касается доступной среды для лиц с ограниченными возможностями [1, с. 3, 23–24].

Но несмотря на создание нормативно-правовой и учебно-методической базы, регламентирующей деятельность учреждений образования, осуществляющих образовательную интеграцию, и присоединение Республики Беларусь к Повестке–2030 в обществе до сих пор существует негативное отношение к людям с особенностями. Это актуализировало проведение исследования инклюзивных аспектов в образовательной среде университета на базе Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины.

Выборку исследования составили студенты в количестве 202 человек в возрасте 17–22 лет.

Так как в рамках данной статьи невозможно описать все результаты исследования, представим итоги исследования отношения к студентам с ОВЗ.

Испытуемым была предложена анкета. На вопрос *о дружбе и общении со студентами с ОВЗ* 38,6 % студентов ответили, что никогда не общались с представителями данной группы, 61,4 % имели опыт общения.

Таблица 1 – Ответ на вопрос «*Какие чувства испытывают студенты, встретив человека с особенностями?*»

Чувства	Кол-во студентов в %
Жалость	55,4
Неприязнь	1,5
Страх	5,4
Другое	3,0
Не испытываю никаких чувств	34,7

Согласно данным, представленным в таблице 1, доминирующими чувствами по отношению к студентам с ОВЗ, являются жалость или равнодушие.

Таблица 2 – Ответ на вопрос «*По вашему мнению, кто такие люди с ОВЗ?*»

Указанные типы людей	Кол-во студентов в %
Люди, имеющие определенные физические либо психические особенности	57,4
Инвалиды	9,4
Люди с отклонениями	11,9
Не знаю	21,2

Согласно данным, представленным в таблице 2, одна пятая часть студентов вообще не имеет представления, кто такие студенты с ОВЗ, большинство же определяет их как людей с особенностями.

Таблица 3 – Ответ на вопрос «*Если бы в вашу группу поступил студент с ОВЗ?*»

Варианты ответов	Кол-во студентов в %
Были бы рады новому студенту	35,6
Избегали бы общения с таким студентом	6,4
Остались бы недовольными	4,0
Никак не затронуло	54,0

Согласно данным, представленным в таблице 3, больше половины студентов продемонстрировали равнодушие, почти 10% студентов отвергли бы студентов с ОВЗ и лишь третья часть студентов была готова принять студентов с ОВЗ.

Таблица 4 – Ответ на вопрос «Как вы считаете, если в вашей группе будет студент с ОВЗ, как это повлияет на процесс обучения?»

Варианты ответов	Кол-во студентов в %
Повлияет положительно	9,8
Будет плохо	3,0
Никак не повлияет	84,2
Не знаю	3,0

Согласно данным, представленным в таблице 4, подавляющее большинство студентов считают, что наличие в академической группе студента с ОВЗ никак не отразится на учебном процессе, десятая часть студентов отметила положительное влияние, 3% студентов высказалась о негативных последствиях.

Приведем примеры положительной, нейтральной и негативной оценки обучения студентов со студентами с ОВЗ.

Положительная аргументация выглядит следующим образом:

«студенты с особенностями лучше учатся, более серьезно подходят к подготовке дисциплин»;

«это должно провоцировать здоровых студентом на соперничество, конкуренцию, ради сохранения чувства собственного достоинства»;

«с грамотным преподавателем появления студента с ОВЗ в группе не должно как-то сильно отразиться на процессе обучения»;

«я встречал таких студентов, общался и работал с ними в группе, пусть и не все у них получается, но хотят и стараются больше остальных»;

«если человек поступает в университет, где учатся здоровые люди, то его отклонения не повлияют на процесс обучения, в противном случае он просто не прошел бы медицинскую комиссию»;

«я считаю, что на процесс обучения влияет больше плохое поведение или воспитание, нежели какие-то отклонения здоровья»;

«не встречала среди таких людей агрессоров, а значит, в целом все будет хорошо, но много зависит от индивидуальных особенностей»;

«глядя на то, как человек с ОВЗ учиться/развивается становиться стыдно (перед собой) не учиться, не использовать все дающееся возможности, имея полноценное здоровье»;

«студенты с ОВЗ по своим учебным способностям редко сильно отличаются от студентов с нормальным физическим развитием. Да и общение с ними фактически ничем не отличается от общения с другими людьми. Они такие же, как и мы»;

«я ответила на вопросы именно так, потому что я знакома с людьми с ОВЗ, и уверена, что они заслуживают такого же отношения, как и другие люди, и должны иметь все возможности получать то, что они хотят и могут»;

«студенты с ОВЗ относятся к обучению более добросовестно, чем большинство студентов с нормальным развитием»;

«люди с ОВЗ – это такие же люди, как и мы, только в силу своих ограничений не могут совершать определенные виды деятельности. Они должны обучаться совместно с обычными студентами, чтобы успешно социализироваться в обществе»;

«если в нашей группе будет обучаться студент с ОВЗ, мы будем обучаться также, как и раньше, только вместе с ним, поможем ему стать частью коллектива»;

«в нашей группе учиться студенту с ОВЗ будет комфортно»;

«возможно, это больше сплотило бы нас»;

«это повысит мотивацию к учению обычных студентов»;

«каждый научится общению и пониманию друг друга»;

«думаю, что это научит нас быть толерантнее»;

«для меня это будет мой одноклассник, как и все остальные, только чуть не похожий на других»;

«будут развиваться сострадание и любовь к окружающим людям, стану добрее относиться к ним».

Нейтральные ответы представлены следующими вариантами:

«я забочусь только о своем образовании, и студент с ОВЗ не может никаким образом на меня повлиять и на мой процесс обучения»;

«он будет иметь такие же права как все мы, будет с нами на равных»;

«студенты с ОВЗ не повлияют на образовательный процесс, но к ним будет повышенное внимание преподавателя, но на других студентов это никак не повлияет»;

«студент с ОВЗ не повлияет на мои интеллектуальные способности»;

«никаких изменений в учебе не произойдет, группа поможет этому студенту адаптироваться»;

«он не виноват, что родился таким, и надо принять его таким, какой он есть»;

«никак не повлияет, сформируется микро-группа с таким студентом»;

«маловероятно, что соблюдение инклюзии может коренным образом изменить весь процесс обучения», так как это не будет мешать учебному процессу, просто человеку с ОВЗ, на мой взгляд, будет уделяться больше времени во всех вопросах»;

«студент с ОВЗ, такой же человек, как и мы все, только имеет определенные физические и психические особенности»;

«он будет обучаться наравне с обычными студентами, поэтому это никак не должно затронуть процесс обучения»;

«если кто-то попросит помощи, то получит ее»;

«мы пришли учиться, а не оценивать людей».

Отрицательные интерпретации выглядят следующим образом:

«преподаватель будет вынужден уделять больше времени такому студенту, в ущерб остальным»;

«это как с иностранцами: им будет сложно успевать за нами в силу своих особенностей и это, в свою очередь, будет тормозить нас»;

«процесс обучения будет проходить как обычно, на таких студентов мало обращают внимания. если студент захочет, то индивидуально, думаю, преподаватель согласится дополнительно позаниматься»;

«одним больше, одним меньше, ничего не меняется»;

«каждый сам за себя»;

«особенности бывают разные, это вызовет определенные трудности»;

«мы все равны, и, если он учился со мной, значит мы на равных условиях».

Таким образом, большинство студентов относится или равнодушно, или отрицательно к студентам с ОВЗ, несмотря на то, что в университете реализуется инклюзивный подход в образовании, по факту присутствует физическая, но не психологическая интеграция студентов с ОВЗ в среду университета, поэтому такие студенты нуждаются в профессиональной психологической помощи, которая должна быть направлена на всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Беларусь на пути достижения целей устойчивого развития. Национальный статистический комитет Республики Беларусь. 2019. 31 с.

В. А. Шевко, Ю. А. Шевцова

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

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ДЕВУШЕК

Сегодня девушки стремятся к новому осознанию своей аутентичности, к полному раскрытию своего личностного потенциала, ищут альтернативные формы для развития своей идентичности. Нередко в ситуации социальной нестабильности они сталкиваются с проблемой кризиса идентичности, вынужденные переоценивать свои убеждения и прежние выборы, а также искать себя в новой реальности без ущерба для чувства собственной непрерывности и целостности [1, с. 17–18].

В психологической литературе исследователями выделяется социальная и личностная идентичности. Социальная идентичность является результатом идентификации личности с социальной средой, а личностная идентичность рассматривается как определенный набор характеристик и сообщает человеку свойство уникальности. Обе идентичности находятся в динамическом взаимодействии и вместе образуют единую когнитивную систему – «Я-концепцию» (Эго-идентичность) [2, с. 224].

В нашей работе в качестве ключевой трактовки понятий социальной и личностной идентичности используется их объяснение по А. А. Урбановичу. Так, по его мнению, социальная идентичность представляет самоопределение в терминах принадлежности человека к различным социальным категориям (полу, этносу, профессиональной группе), а личностная идентичность – самоопределение человека в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт [3].

В ряде психологических работ социальная и личностная идентичность противопоставляются друг другу, при этом движение идет от личностного к социальному полюсу. А в современной психологии наблюдается отказ от жесткого противопоставления социальной и личностной идентичностью, указывается на их общее. В теории социальной идентичности Г. Тэджфела и Дж. Тернера личностная и социальная идентичность представляют собой два полюса единого континуума, где один полюс есть поведение, полностью детерминированное социальной идентичностью, а другой – личностно-детерминированное поведение, находящееся между этими полюсами [4, с. 5].

Согласно Д. А. Щербиной, под особенностями идентичности понимается разный уровень выраженности ее компонентов [5, с. 18]. Нами было проведено эмпирическое исследование на базе Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. В выборку вошли 100 девушек в возрасте от 17 до 25 лет. Используемый психодиагностический инструментальный – методика «Личностная и социальная идентичность» А. А. Урбанович. Предлагаемый опросник позволяет определить уровень личностной и социальной идентичности, распознать первые признаки разлада человека с самим собой и со своим социальным окружением.

По результатам исследования все ответы девушек нами были распределены по трем группам: низкий, средний и высокий уровень показателя социальной и личностной идентичности.

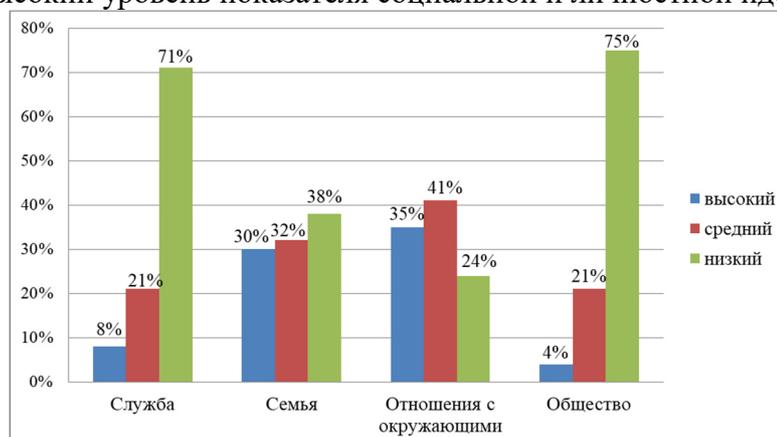


Рисунок 1 – Уровни показателей по шкалам социальной идентичности (методика «Личностная и социальная идентичность» А. А. Урбанович, в %)

Из полученных результатов исследования по методике «Личностная и социальная идентичность» А. А. Урбанович по шкале «Служба» 8 % девушек имеют высокий уровень показателя, то есть они имеют четкое представление о сути, целях и перспективах своей работы. Они убеждены, что служба может помочь им в достижении своих жизненных целей. 21 % девушек характеризуется средним уровнем показателя, что свидетельствует о том, что они находятся в промежуточной стадии профессионального самоопределения. Большинство девушек имеет низкий уровень показателя (71 %), это может свидетельствовать о том, что их идентификация себя в качестве работника находится еще на стадии формирования и интериоризации.

По шкале «Моя семья» у 30 % девушек высокий уровень показателя, а у 32 % средний уровень показателя. Они достаточно внимания и времени уделяют своей семье. Наблюдается наличие у членов семьи девушек общих увлечений, которые их объединяют и улучшают взаимоотношения. Эти девушки способны создавать в своей семье открытую и душевную атмосферу, учитывается мнение и потребности всех ее членов. Также важно, что они уверены в надежности своих семейных условий и стремятся улучшить взаимоотношения, способны не только «брать», но и «давать». 38 % девушек имеют низкий уровень показателя, что говорит об их неудовлетворенности семейной жизнью и отсутствием взаимопонимания между членами семьи.

По шкале «Отношения с окружающими» у 35% девушек высокий уровень показателя, у 41 % девушек средний уровень показателя, что отражает искренний интерес к мнениям и точке зрения других людей. Они равнодушны к заботам и проблемам других, им присуще умение слушать других, ценить и понимать тех людей, с которыми общаются. 24 % девушек показали низкий уровень показателя по данной шкале. Что может говорить об их замкнутости, направленности на себя и эгоцентризме.

По шкале «Общество» 4 % девушек имеют высокий уровень показателя, а 21 % девушек – средний уровень показателя. Они удовлетворены своим социальным статусом в обществе, считают, что им сейчас живется лучше, чем 10 лет назад. Также они имеют определенные знания, которые необходимы для развития общества, и склонны разделять ценности, на котором базируется современное общество. 75 % девушек характеризуются низким уровнем показателя. Они не полностью удовлетворены окружающей социальной действительностью и не до конца уверены, что нашли свое место в обществе.

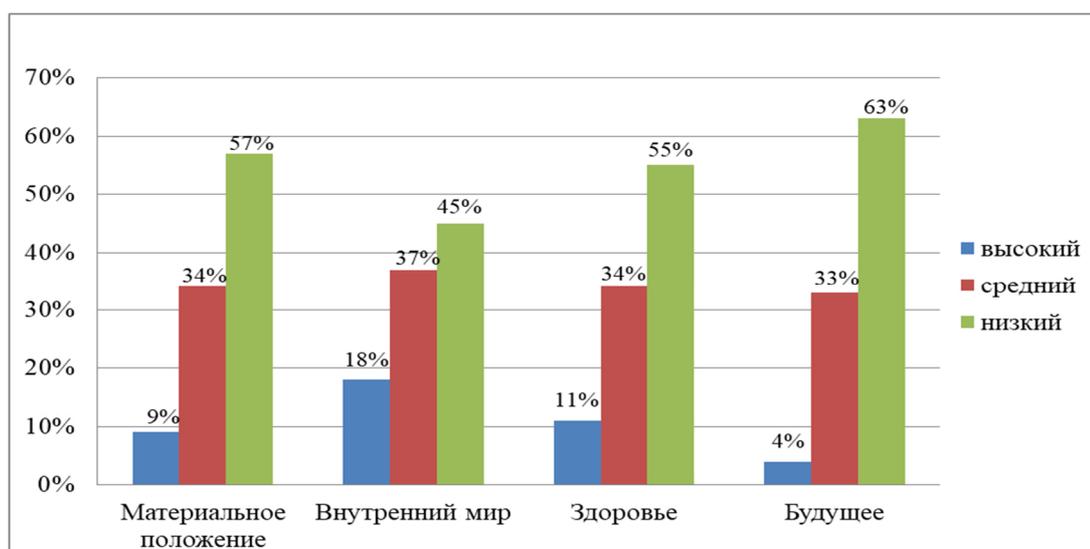


Рисунок 2 – Уровни показателей по шкалам личностной идентичности (методика «Личностная и социальная идентичность» А.А. Урбанович, в %)

По шкале «Мое материальное положение» выявлено, что 9 % девушек имеют высокий уровень показателя и 34 % девушек – средний уровень показателя. Это говорит о том, что у них сформировано четкое представление о своем нынешнем материальном положении и что они

способны придерживаться рамок личного бюджета. Их потребности и возможности оптимизированы и уравновешены, они активны и настойчивы в улучшении своего материального положения. Низкий уровень показателя продемонстрировали 57 % девушек, которые не довольны своим материальным положением и надеются на помощь близких и родных в его улучшении.

По шкале «Мой внутренний мир» 18 % девушек имеют высокий уровень показателя. Они активно принимают участие в разнообразной совместной деятельности, что способствует их личностному развитию. Для высокого уровня также характерны настойчивость в реализации плана своего личностного развития и наличие знаний, которые помогают реализовать собственные потребности в отношении внутреннего развития, умение управлять своим душевным состоянием и склонность достаточно много времени находиться наедине со своими мыслями. У 37 % девушек средний уровень показателя, что говорит об их постоянном развитии разными способами (книги, посещение учебных, культурных мероприятий и специальных курсов). Низкий уровень показателя отмечен у 45 % девушек, которые стремятся к личностному развитию, но не понимают, каким образом это можно сделать.

По шкале «Мое здоровье» высокий уровень показателя отмечен у 11 % девушек и средний уровень показателя у 34 % девушек. Это говорит о том, что они довольны своим здоровьем, регулярно посещают врачей и проверяют состояние своего здоровья. Они занимаются спортом, имеют достаточное количество времени для полноценного сна, регулярно и сбалансированно питаются, не имеют вредных привычек и ведут здоровый образ жизни. 55 % девушек имеют низкий уровень показателя, что говорит о том, что они недостаточно внимания уделяют своему здоровью, возможно наличие вредных привычек.

По шкале «Мое будущее» у 4 % девушек отмечен высокий уровень показателя, у 33 % девушек средний уровень показателя, 63 % девушек имеют низкий уровень показателя. Из этих результатов следует, что большинство девушек не имеют сформированного представления о своем будущем, и они находятся в поиске себя. Девушки с высокими и средними показателями имеют свои жизненные цели, а также представление о своих слабых сторонах, которые мешают достигать поставленных целей.

Таким образом, при обобщении результатов показателей по шкалам социальной и личностной идентичности большинство девушек характеризуется низким уровнем социальной и личностной идентичности. Из этого можно заключить, что данная категория лиц нуждается в работе по повышению уровня показателей социальной и личностной идентичности. Результаты исследования могут быть использованы для разработки и реализации социальных программ психолого-педагогического сопровождения девушек, в консультативной практике, в целях оптимизации профориентации и профконсультирования этой категории.

Список литературы

1. Гредновская Е. В. Кризис гендерной идентичности: дискурсы и практики: автореф., дис. ... канд. псих. наук: 09.00.11; Урал. гос. ун-т. Екатеринбург, 2007. 25 с.
2. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии, 1996. 231 с.
3. Урбанович А. А. Психология кризисов социальной идентичности личности. Минск: Акад. МВД Респ. Беларусь, 2005. 227 с.
4. Дятлова А. А. Теория социальной идентичности в контексте организации // Психол. журн. Организационная психология. Т. 2. № 1. М., 2012. 27 с.
5. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М., 2005. 198 с.

М. Л. Шергина

Новосельская общеобразовательная школа, Ленинградская обл., Ломоносовский р-н, г. п. Новоселье

ПСИХОЛОГИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ

Компьютер, мобильный телефон, различные цифровые устройства, интернет и социальные сети, IT-средства за последние два десятилетия в существенной мере изменили окружающую действительность. Они стали важнейшими средствами деятельности и довольно значимым средством коммуникации для современных людей. О них вполне допустимо рассуждать в терминах Л. С. Выготского как о новых культурно-исторических орудиях, которые опосредуют деятельность и все общение современного человечества. При этом речь идет не о локальных сферах жизни; сам феномен цифровизации имеет явно выраженный системный характер.

Не подлежит сомнению тот факт, что вместе с привычной предметной средой и традиционной средой реальных социальных отношений, взаимодействуя и непосредственным образом вплетаясь в нее, развивается и параллельная цифровая реальность, вне которой в настоящее время трудно представить ни функционирование современной экономики, ни коммуникации, ни досуг, ни войну, ни какие-либо политические отношения. Кроме того, постепенно само пространство цифровой реальности только лишь увеличивается, становясь все более важным аспектом жизнедеятельности современного общества.

Будучи цифровой, сама эта реальность не менее реальна, чем привычная материально-вещественная реальность. Так, можно привести пример, когда 2012 г. институт Гэллага организовал социологическое исследование 4 000 американцев на репрезентативной выборке, в процессе которого обнаружилось, что до 65 % американцев готовы принять решение об эмиграции из страны, если по каким-то причинам будут наложены ограничения на использование интернета [1].

Данный пример свидетельствует о том, что в современном мировом пространстве доступ к цифровой среде, социальный статус в ней становятся важной ценностью. И по прошествии времени такая значимость (и объективная, и субъективная) только лишь возрастает. Социализация детей и подростков в настоящее время осуществляется не только в материально-вещественном мире и привычной среде общественных взаимодействий и сотрудничества, но и в цифровой среде. Анализируя проблематику психологии в эпоху цифровой педагогики, можно взять в качестве примера классическую для отечественной психологии и педагогики модель ведущих видов деятельности.

Так, возможно проанализировать цифровизацию ведущих видов деятельности с опорой на возрастные периоды (по классификации Д. Б. Эльконина). Так, в периоде раннего детства, где ведущей деятельностью является предметно-манипулятивная деятельность, формой цифровизации может уже выступать манипулирование различными устройствами.

В дошкольном детстве, где ведущей деятельностью является игра, большое внимание уделяется компьютерным играм, а также извлечение игрового контента из интернета.

В младшем школьном возрасте ведущей является уже учебная деятельность, и здесь формой цифровизации может являться извлечение информации из интернета, а также ее цифровое представление; освоение мобильных устройств. В аспекте педагогического средства уже может выступать применение различных цифровых технологий в образовании.

В подростковом возрасте ведущей деятельностью представляется общение, возможная форма цифровизации – это интернет и различные социальные сети.

Старший школьный возраст, где важное место занимает учебно-профессиональная деятельность, в плане цифровизации может наблюдаться освоение мира профессиональной и экономической деятельности при помощи интернета и социальных сетей.

Таким образом, можно заключить вывод о том, что на каждом возрастном этапе можно наблюдать лишь усиление аспектов цифровизации в жизнедеятельности современного ребенка и подростка.

Освоение цифровой реальности как важного средства деятельности и коммуникаций становится для современного ребенка одним из основных аспектов его социализации. Но если

критерии цифровой реальности становятся для современного ребенка значительными средствами деятельности и общения, это должно находить, по культурно-исторической теории деятельности, свое непосредственное отражение через определенные процессы интериоризации в развитии основных психических функций, а кроме этого, в личностной структуре, в морально-нравственных правилах и поведенческих нормах [4, с. 201].

Сам феномен цифрового поколения занимает определенное место в современных исследованиях, и данный концепт может быть эвристически полезным для понимания законов развития личности современного ребенка и, что закономерно, для развития психолого-педагогической и педагогической практики, в том числе в сфере технологий обучения и воспитания.

Необходимо отметить, что современные психолого-педагогические исследования проблематики цифрового пространства в общем аспекте анализа можно разделить на три основные категории: 1) нормативные; 2) позитивные; 3) рефлексивные.

К первой категории можно отнести исследования, которые проводят оценку тенденции цифровизации процессов социализации детей и подростков в таких категориях как «хорошо – плохо», «полезно – вредно» и т.п. при этом в данном случае можно наблюдать две ведущие позиции ученых по отношению к процессам цифровизации – антагонистов и протагонистов.

Антагонисты полностью сосредоточены на отрицательных последствиях процессов цифровизации. В особенности здесь выделяется категория исследований феномена компьютерной аддикции современных детей и подростков. Данная группа концентрирует внимание на таких отрицательных факторах цифровизации как понижение интереса к обучению представителей цифрового поколения, нарушение системности мыслительных процессов (так называемое клиповое мышление).

Протагонисты, напротив, обращают внимание на положительное влияние цифровизации для развития детей и подростков: более продвинутый уровень цифровой грамотности и общей адаптированности к современной окружающей действительности, более обширные возможности для получения различной информации, реальные возможности творчества и самовыражения, нивелирование географических, межрасовых и межэтнических барьеров в общении. Здесь следует отметить исследования, которые сконцентрированы на поиске некоторых объективных зависимостей в развитии современных детей и подростков в связи с феноменом цифровизации процессов деятельности и общения подрастающих поколений [1].

Здесь возможно выделить несколько направлений таких исследований. В частности, исследования цифровой грамотности (digitalliteracy). Само определение «цифровой грамотности» включает в себя представления о различии в степени освоения цифровых технологий различными людьми либо группами людей, в том числе поколениями.

В общем плане исследования цифровой грамотности сконцентрированы на следующих аспектах:

- 1) методологии измерения и оценки цифровой грамотности;
- 2) определении степени реальных расхождений в уровне цифровой грамотности между поколениями;
- 3) влиянии на уровень цифровой грамотности других факторов, кроме поколенческого (пола и социального статуса, уровня доступа к цифровым технологиям и т.п.);
- 4) влиянии уровня цифровой грамотности на успешность в различных видах деятельности, академическую успеваемость, характер коммуникаций и т.д.

Основные вопросы в рамках проблематики цифровой грамотности сконцентрированы в настоящее время на проблеме связи между уровнем цифровой грамотности и принадлежностью к так называемому цифровому поколению. При этом ряд исследователей показывают, что уровень цифровой грамотности в существенной мере дифференцирован внутри цифрового поколения и довольно сильно зависит от других факторов (например, уровень и тип образования, социально-экономический статус), чем принадлежностью к определенному поколению.

Еще одно направление – это исследования связи между характерными чертами цифрового поколения и эволюцией современной школы. Существенная часть педагогических исследований за рубежом сконцентрирована на поиске адекватных изменений в технологиях обучения и воспитания,

в общем в организации образовательной деятельности в связи с приходом в школы и вузы детей и молодежи, которых условно можно отнести к цифровому поколению [4, с. 127].

В рамках этого направления демонстрируются определенные преимущества, которые дает применение цифровых средств и технологий (планшетов, мобильных телефонов, видеоигр и блогов, специализированных ИКТ-технологий) для обучения современных детей и подростков. Но есть еще категория исследований, обнаруживающих, что успешность обучения нынешнего поколения зависит не столько от применения цифровых технологий, сколько от квалификации педагога, его стиля преподавания, что высокие результаты вполне могут быть достигнуты и при применении традиционных моделей и методов обучения, что целый ряд специальных цифровых технологий обучения в недостаточной степени используется представителями «цифрового поколения» без специальных усилий и отработанной технологии самого преподавателя.

Следует отметить, что в данной связи активно дискутируется вопрос о перспективах образования в современном мировом пространстве [3]: приведет ли развитие цифровых технологий и приход цифрового поколения учащихся к радикальной трансформации современной школы на всех ее ступенях (от дошкольного до профессионального и после-профессионального обучения), или же цифровые технологии станут в будущем только второстепенными инструментами к традиционным технологиям и методам обучения и развития.

Значительный интерес представляют исследования влияния цифровой социализации на специфику и характеристики моделей деятельности, коммуникации и психологию представителей подрастающего поколения. Данная категория исследований представляется относительно небольшой, но довольно важной в прикладном аспекте анализа. В рамках данного подхода можно обнаружить попытки эмпирически отследить воздействие цифровой социализации и уровня вовлеченности в цифровую деятельность и цифровые коммуникации на следующие психические процессы и социально-психологические категории [2, с. 37]:

- 1) функции высшей нервной деятельности ребенка (мышление, речь, внимание, восприятие, память);
- 2) ценности личности;
- 3) специфику эмоционально-волевой регуляции и т.д.

Наибольшая ценность данной группы исследований состоит в том, что они готовят научную базу для ответов на вопросы о целях и методах обучения и воспитания современного поколения детей и подростков, квалификации преподавательского состава образовательных учреждений, системы организации образования.

Еще одна группа исследований, которую возможно определить, как рефлексивные, касается, в первую очередь, анализа основных понятий из концепции цифрового поколения и методологии исследований в данной области. В рамках этого подхода необходимо отметить, что в последнее время наблюдается выраженный тренд на довольно критическое отношение к понятию «цифровое поколение».

По мере углубления в детали начальная теоретическая конструкция, которая постулирует существенный разрыв между поколением «цифровых аборигенов» и поколением «цифровых иммигрантов», становится все более нестабильной [5, с. 11].

Кроме этого, обнаруживается и выраженная дифференциация внутри самого цифрового поколения и, наоборот, не столь его решительный разрыв с предыдущими поколениями. В данной связи многие исследователи предлагают отказаться от такого термина и предпочитают рассуждать скорее о различных категориях цифровых пользователей, дифференцированных по некоторым специфическим признакам, связанным с уровнем, широтой и характером применения цифровых технологий, нежели просто с возрастными особенностями.

Таким образом, проведенный анализ психологических аспектов в эпоху цифровой педагогики позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Распространение цифровых технологий делает анализ их влияния на процессы социализации детей и молодежи, безусловно, довольно актуальной задачей психолого-педагогической науки.

2. Различные теоретические и эмпирические исследования феномена цифрового поколения получили гораздо более широкое распространение в зарубежной педагогике, психологии и социологии, чем в отечественной науке. С учетом тенденции на все более системное распространение цифровых технологий в современном мировом пространстве, все большую вовлеченность детей и подростков в их применение на всех этапах своего развития наметившееся отставание в данной сфере может иметь негативные последствия для отечественной педагогической науки и практики.

3. Необходимо последовательно использовать культурно-историческую теорию деятельности к новой ситуации цифрового опосредования и осуществлять эмпирическую проверку возникающих на основе этого использования гипотез. В первую очередь, целесообразно сконцентрироваться на следующих задачах:

1) провести разработку методологии исследований цифрового поколения через призму культурно-исторической теории развития высших психических функций;

2) осуществить теоретический и эмпирический анализ воздействия интенсивного вовлечения детей и молодежи в цифровую среду и цифровое общение на развитие у них высших психических функций, ценностей, мотивации, механизмов эмоционально-волевой регуляции поведения и всей деятельности;

3) на базе более глубокого и системного понимания особенностей цифрового поколения сформулировать перспективные направления развития содержания, методики, технологии и организации процессов образования в рамках цифровой педагогики.

Список литературы

1. Воинова О. И., Плешаков В. А. Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум // Электронный научно-публицистический журнал «Номо Cyberus». 2018. № 1(4).

2. Войскунский А. Е. Психологические исследования деятельности человека в интернете // Информационное общество. 2015. № 1. С. 8.

3. Горшкова В. В., Мельникова А. А. Дистанционное обучение в высшем профессиональном образовании в контексте транспрофессионализации // Дистанционное обучение в высшем профессиональном образовании: опыт, проблемы и перспективы развития. СПб.: Из-во: СПбГУП, 2016. С. 13–16.

4. Плешаков В. А. Теория киберсоциализации человека: Монография / Под ред. А. В. Мудрика. М.: НомоСiberus, 2018. 312 с.

5. Чудова Н. В. Особенности образа «Я» жителя интернета // Психологический журнал. 2012. № 1. с. 112.

И. М. Шиманская

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

КУЛЬТ ДЕРЕВЬЕВ В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЯХ БЕЛОРУСОВ

На современном этапе проблема экологического воспитания подрастающего поколения приобретает приоритетное значение и требует всестороннего рассмотрения и глубокого изучения. На наш взгляд, существенную помощь педагогической науке и практике воспитания детей может оказать народная педагогика, экологическая, по своей сути. Этнокультурное наследие каждого народа содержит ценные идеи и воспитательный опыт, затрагивающий все аспекты жизни людей, в том числе и отношение к природе. В связи с этим возникает необходимость переосмысления этнопедагогического опыта, который позволит углубить разработки теоретических основ воспитательного процесса и повысить его практический результат.

Воспитание духовно-нравственной составляющей личности с позиции формирования основ экологической культуры в народной педагогике белорусов происходило естественным путем и было детерминировано традиционными мировоззренческими представлениями и верованиями. Славянские языческие верования появились в глубокой древности и были подкреплены мифологическим обоснованием. С распространением на Руси христианства происходит тесное переплетение православия с существовавшей языческой религией, которые стали неотъемлемой частью духовной культуры народа. Так, мифологические представления, одухотворение природы, обряды и обычаи, связанные с поклонением животным, деревьям, лесу, воде и земле, легли в основу народного культа, который играл важную роль в этноэкологическом воспитании. Значительное место в нем занимает культ деревьев.

В народной педагогике преобладает живой опыт воспитания. Родители приобщали детей с малых лет чтить лесные насаждения, особенно деревья: прежде всего дуб, клен, ясень, липу, березу, вербу и др. Они являлись культовыми объектами, оберегали, предметом и местом проведения различных обрядов. Крестьяне культ деревьев связывали с обожествлением природы. В основе поклонения деревьям лежали анимистические представления. Согласно традиционным представлениям деревья имеют свой «век», они могут рождаться и умирать. Белорусы наделяли растения разнообразными человеческими качествами. Например, деревья подразделяли на могучие и слабые, молодые и старые, добрые и злые.

Многие породы деревьев имели отношение к ритуалам, поэтому люди их величали «*священными*». Веточки сакральных деревьев освящались в церквях в определенные дни празднования. На Вербное воскресенье святили вербу, на Семуху – клен, на Троицу – березу. Ими украшали церкви, дома, сараи, ворота. Функционально они выступали в роли надежных оберегов. Атрибуты обрядовых деревьев наделялись волшебным действием в сохранения и укрепления здоровья человека и домашних животных, выступали охранителями от действий злых духов и стихийных бедствий.

Среди деревьев всеобщим почитанием пользовался дуб. Белорусы восхищались его формой и величиной, отводили ему роль самого старого дерева, воплощающего мужское начало, мощь и мудрость. В народе бытовали имена культовых дубов, вобравшие религиозно-мифологические представления: «*Асілак*», «*Волат*», «*Святы дуб*», «*Добры дуб*», «*Стары дуб*». В легендах он выступает в роли «*зброі асілка*», в загадках предстает в виде «*дуб-старадуб*» [5, с. 154, 160]. Согласно народным верованиям, дуб обладает и целебной силой.

Липа также является традиционным восхваляемым деревом. Она символизирует доброту, женственность, мягкость. Крестьяне повсеместно верили в сакральный статус липы, полагали, что в нее не бьет молния, поэтому люди сажали липу возле своих домов и не боялись под ней находиться во время грозы [5, с. 283].

С особой любовью и трепетом предки относились к вербе. По народным воззрениям она представляла мощным оберегом. На Вербное воскресенье существовал обычай бить веточками вербы друг друга, желая здоровье: «*Не я б'ю, вярба б'е. // За тыдзень Вялікодзень. // Будзь здароў на ўвесь*

год, як зімовы лед» [3, с. 227]. Также при первом выгоне скота на «Юр'е», хозяйка брала освященные побеги и молвила: «*Вярба свята – новае лета, вярба пасвіці ў поле гнала*», тем самым предохраняя свой скот от бед. Начало весенне-полевых работ опять же сопровождалось с веточкой вербы, для повышения урожайности земли: «*Свята Вербніца сошкі правіць*» [2, с. 192].

Чтили белорусы и березу, за ее молодость, красоту, жизненную силу, целебные и оберегающие свойства. На Полесье родители при лечении детских болезней носили девочек к березе, мальчиков к дубу. Исцеляющими способностями обладал и березовый сок [1, с. 56]. Освященные веточки березы защищали урожай от грызунов и птиц, ограждали от нечистой силы и природных бедствий (молнии и бури) [2, с. 32].

Объектами поклонения служили и плодовые деревья. В народе яблоню считали «*Всемирным деревом*», она воплощала плодovitость, здоровье, гармонию, любовь, благосостояние и радость. Грушу наделяли признаками чистоты и святости, вишню соотносили с женским началом. Эти деревья широко применялись в свадебной обрядности. Так, отвоз невесты к венцу, сопровождался разбрасыванием сухих веточек груши на всех перекрестках, а мать осыпала жениха ее плодами, чтобы он был богатым; вишневые ягоды молодой использовал во время предложения избранницы, преподнеся их теще в обмен на дочку [5, с. 122; 3, с. 85].

Такое почтительное отношение к миру деревьев наложило свой отпечаток на поведение человека в природе, которое было строго регламентировано. Народ как педагог призывал подрастающее поколение любить природу родного края, заботливого относиться к растительному миру, соблюдать правила благопристойного поведения в окружающей среде. К примеру, родители требовали от детей не допускать по отношению к деревьям насилия и грубости, особенно к культовым, старым, плодовым породам, так как они должны «умереть своей смертью», иначе последствия нарушения таких уставов могли сказаться на людях, их семьях и хозяйстве [4, с. 134, 137]. Запрещали ломать и срезать дуб [5, с. 154]. Не допускали губить черемуху, «*бо пчолам не будзе адкуль браць вясенні мед*». Большим грехом считали ссечь ясень, так как белорусы полагали, что наши предки получали от него священный огонь [3, с. 307]. Воспрещали наносить вред липе, рвать ее веточки, исправлять естественную нужду [4, с. 283]. Люди не позволяли рубить и грушу, объясняя это тем, что на ней отдыхает Богородица, когда сходит на землю [5, с. 121].

Помимо словесных предписаний, оберегающих бесценное природное богатство, в народной педагогике белорусов уделялось большое внимание и целенаправленному восстановлению природных ресурсов, облагораживанию окружающей среды. В частности, при рубке деревьев крестьяне старались исходить из принципа возмещения: сколько срублено, столько же необходимо и посадить. Считали, что за порчу культовых пород, произрастающих в роще или поодиночке, человек мог жестоко караться тяжелой болезнью. Посадку нового дерева расценивали как добрый поступок поэтому, отступление недуга и возмещение потерь устраняли высаживанием молодых саженцев взамен вырубленных. На Полесье существовало поверье, что между деревом и ребенком есть невидимая жизненная связь. Когда рождалось дитя, в честь его появления на свет родители сажали дерево, приравнивая хороший рост растения с крепким здоровьем ребенка [4, с. 134–135].

Как видим, традиционные мировоззрения белорусов, построенные на основе языческой мифологии, религиозных верованиях, обрядах и суевериях о культе деревьев, а также отражающие неразрывную связь и родство человека с природой, веру в сверхъестественные силы природы, эмоционально-образное мышление и чувственное познание окружающей действительности, имели несомненный экологический характер. Важно отметить, что народные взгляды выражали не просто мифические представления об окружающей среде, а оказывали существенное влияние на формирование самобытного морального кодекса, который развивал у детей нравственные качества (ответственность, доброжелательность, милосердие, бережливость) и привычки, определял нормы взаимоотношений человека с природой, устанавливал у подрастающего поколения правила природоохранного поведения в естественном мире.

Таким образом, в течение многих веков народная педагогика белорусов выработала устойчивые этноэкологические взгляды на мир деревьев, которые ориентировали отношения детей к природе и вобрали в себя наиболее эффективные и результативные нормы и правила поведения в

окружающей среде. Обращение к истокам народной мудрости, возрождение ценнейших пластов традиционной культуры, могут сыграть ключевую роль в современной образовательной среде.

Список литературы

1. Беларуская міфалогія: Энцыклапедычны слоўнік / С. І. Санько [і інш.] ; пад. рэд. С. І. Сканько. Мінск : Беларусь, 2004. 592 с.
2. *Катовіч А.* Веснавыя святы: нарысы : у 2 кн. / А. Катовіч, Я. Крук. Мінск : Мастацкая літаратура, 2005. – Кн. 1. – 413 с.
3. Міфалогія беларусаў: Энцыкл. слоўн. / Склад. І. Клімковіч, В. Аўтушка ; навук. рэд. Т. Валодіна, С. Санько. Мінск. : Беларусь, 2011. 607 с.
4. Пяткевіч, Ч. Рэчыцкае Палессе / Ч. Пяткевіч ; уклад., прадм. У. Васілевіча ; пер. з пол. Салавей Л. і У. Васілевіча. – Мінск : Беларускі кнігазбор, 2004. 672 с.
5. Славянская мифология. Энциклопедический словарь / редкол. : С. М. Толстая [и др.]. 2-изд. Москва : Международные отношения, 2002. 512 с.

М. В. Шулепова, Т. Г. Шатюк

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

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ВНУТРИСЕМЕЙНАЯ СРЕДА У ПОДРОСТКОВ, ПРИЗНАННЫХ НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

В настоящее время исследование проблемы психологической безопасности личности приобретает особую актуальность в связи с запросом современного общества на такую личность, которая могла бы выстраивать свой жизненный путь в безопасном направлении, стремиться к саморазвитию, не причиняя вреда, ущерба ни другим, ни себе. В жизнедеятельности человеку приходится сталкиваться с различными жизненными ситуациями, которые несут в себе угрозу собственному здоровью, психологическому и социальному благополучию. Как отмечают М. А. Кудака, Д. Н. Огурцов, в результате у него формируется индивидуальное отношение к опасности, обусловленное индивидуально-личностными особенностями, пережитым опытом встреч с травмирующими событиями [1, с. 3592].

Рост агрессивных тенденций в подростковой среде является одной из самых острых социальных проблем нашего общества. Причины этого кроются в нестабильности и социальной, экономической, политической и экологической напряженности ситуации, сложившейся в последние годы в мире, демонстрации в СМИ сцен насилия и агрессии [3, с. 64]. Агрессивность также формируется под влиянием различных внешних факторов, которые включают в себя отношения в семье, в частности отсутствие заботы и любви, взаимопонимания, сплоченности, близости, тепла между родителями и детьми, между братьями и сестрами, недостатки воспитания в семье, а также влияние группы сверстников. Подростки, которые наблюдают жестокость, насилие, унижение в семье или среди сверстников, учатся агрессивно реагировать, накапливая формы агрессивных действий. Тем не менее, они часто проявляют агрессивность в ситуациях непонимания или отклонения спонтанно, невольно из-за несформированности личных установок и ценностных ориентаций и недостаточно развитого механизма самоконтроля.

На протяжении подросткового периода наблюдается ярко выраженная динамика агрессивности. С. О. Кузнецова указывает, что у большинства современных подростков есть показатели индекса агрессивности, что свидетельствует о том, что агрессивность является стабильным свойством личности. [2, с. 105].

Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили диагностический инструментарий: методика «Рисунок семьи» Г. Т. Хоментausкаса, методика «Несуществующее животное» М. З. Дукаревича.

База исследования: ГУО «Средняя школа № 9 г. Речицы», «Средняя школа № 11 г. Речицы».

Выборочную совокупность составили 80 подростков, из них 40 подростков, признанных находящимися в социально опасном положении, и 40 социально благополучных подростков.

Результаты исследования эмоциональных особенностей личности, агрессивности у подростков, находящихся в социально опасном положении, и у социально благополучных подростков, полученные с помощью методики «Несуществующее животное» (М.З. Дукаревич), представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования эмоциональных особенностей личности подростков по методике «Несуществующее животное» (М. З. Дукаревич)

Показатели	Количество человек		Достоверность различий по критерию ϕ^* -углового преобразования Фишера
	Подростки, признанные в СОП (n = 40)	Социально благополучные подростки (n = 40)	
Эмоциональная напряженность	24	10	ϕ эмп = 3,242 при $p \leq 0,01$
Агрессивность	24	11	ϕ эмп = 2,987 при $p \leq 0,01$
Вербальная агрессия	6	5	–

На основании данных, представленных в таблице 1, на рисунке 1 изображены результаты исследования эмоциональных особенностей личности, агрессивности у подростков, находящихся в социально опасном положении, и у социально благополучных подростков.

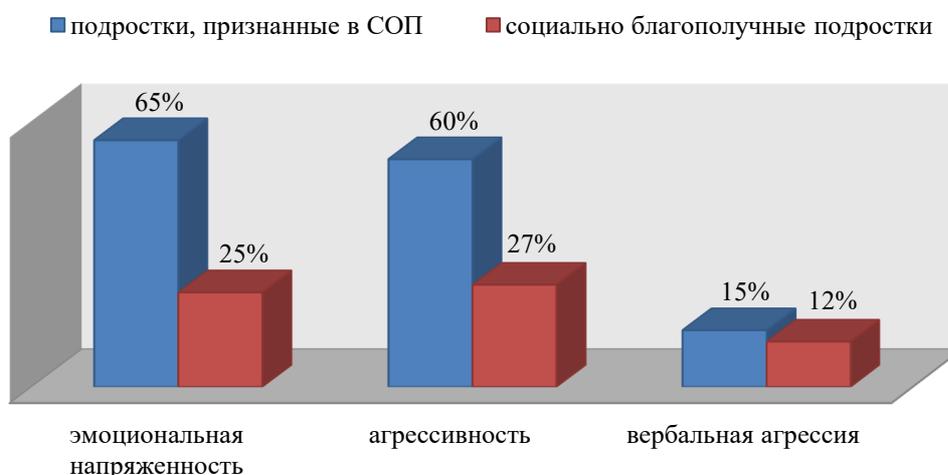


Рисунок 1 – Результаты исследования эмоциональных особенностей личности подростков

Анализ данных, представленных в таблице 1 на рисунке 1, свидетельствует о том, что в рисунках несуществующего животного у большинства подростков, признанных находящимися в социально опасном положении (65 %), и у 25 % социально благополучных подростков прослеживается эмоциональная напряженность, проявляющаяся в сильном нажиме при рисовании. Эмоциональная напряженность возникает в ситуациях необходимости приспособления к неожиданным изменениям ситуации или в результате длительного пребывания в неблагоприятной ситуации, которую не удастся изменить.

В рисунках 60 % подростков, признанных находящимися в социально опасном положении, и у 27 % социально благополучных подростков прослеживается проявление агрессивности. О повышенной агрессивности свидетельствует наличие острых выступов и выростов при изображении животного (рога, клешни, когти, щетина зубы), а также изображение животного с оружием (дубинкой, режущих и рубящих орудий (нож, пила и т.д.).

15 % подростков, признанных находящимися в социально опасном положении, и 12 % социально благополучных подростков, изображая несуществующее животное, прорисовывают ярко выраженные зубы, что свидетельствует о вербальной агрессии. Данная часть подростков может огрызаться, задирается, грубить в ответ на обращение к нему.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между подростками, признанными находящимися в социально опасном положении, и социально благополучными подростками по следующим показателям:

- «эмоциональная напряженность» ($\phi^*_{эмп} = 3,242 > \phi^*_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{эмп} = 3,242 > \phi^*_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), то есть подростков, признанных находящимися в СОП, у которых прослеживается эмоциональная напряженность статистически значимо больше числа социально благополучных подростков (при $p \leq 0,01$);

- «агрессивность» ($\phi^*_{эмп} = 2,987 > \phi^*_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{эмп} = 2,987 > \phi^*_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), то есть число подростков, признанных находящимися в СОП, в рисунках которых проявляется агрессивность, статистически значимо больше числа социально благополучных подростков (при $p \leq 0,01$).

Результаты исследования внутрисемейной эмоциональной обстановки у подростков, находящихся в социально опасном положении, и у социально благополучных подростков, полученные с помощью методики «Рисунок семьи» (Г.Т. Хоментаскас), представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования внутрисемейной эмоциональной обстановки у подростков по методике «Рисунок семьи» (Г. Т. Хоментаскас)

Показатели	Количество человек		Достоверность различий по критерию χ^2 -углового преобразования Фишера
	Подростки, признанные в СОП (n = 40)	Социально благополучные подростки (n = 40)	
Благоприятная внутрисемейная ситуация	13	16	–
Эмоциональное семейное неблагополучие	16	7	$\chi^2_{эмп} = 2,263$ при $p \leq 0,05$

На основании данных, представленных в таблице 2, на рисунке 2 изображены результаты исследования внутрисемейной эмоциональной обстановки у подростков, находящихся в социально опасном положении, и у социально благополучных подростков.

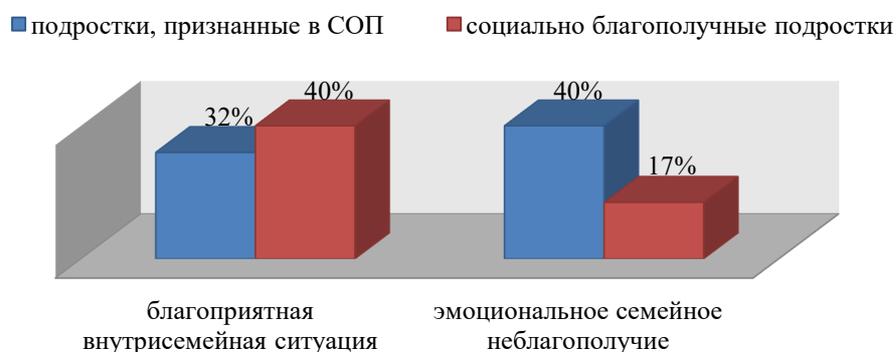


Рисунок 2 – Результаты исследования внутрисемейной эмоциональной обстановки у подростков

Согласно результатам исследования, представленных в таблице 2 и на рисунке 2, показал, что у 32 % подростков, признанных находящимися в социально опасном положении, и у 40 % социально благополучных подростков в рисунках семьи отмечается благоприятная семейная ситуация. Признаком благоприятной семейной ситуации служит расположение членов семьи близко друг к другу, повернутыми лицом к зрителю или друг к другу. Важный показатель нормального внутрисемейного общения – прорисованные кисти рук у членов семьи, а также контакт рук. Иерархические отношения семьи адекватны (взрослые выше детей).

У 40 % подростков, признанных находящимися в социально опасном положении, и у 17 % социально благополучных подростков отмечается проявление эмоционального семейного неблагополучия, которое характеризуется переживанием детьми недовольства сложившейся семейной ситуацией, чувства отверженности, разобщенности семьи. Подростки не рисуют одного из членов семьи, покинувшего дом, в частности отца. Они скорее умышленно уменьшают состав семьи, «забывая» нарисовать того члена семьи, который им менее эмоционально привлекателен, с которым сложились конфликтные отношения. Не рисуя их, подросток как бы разряжает неприемлемую эмоциональную атмосферу в семье, избегает негативных эмоций, связанных с отцом. Семейное эмоциональное неблагополучие отмечается в рисунках, на которых мама и ребенок рисуются в одной части листа, а отца рисуют отдаленно от них. Отделение отца говорит о негативном отношении подростка к нему, иногда – наличии угрозы, исходящей от него. В изображении отца отмечается пропуск существенных частей тела (чаще всего, рук), что может указывать, наряду с негативным отношением к нему, на агрессивные побуждения относительно этого человека.

С помощью критерия φ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между подростками, признанными находящимися в СОП, и социально благополучными подростками в проявлении эмоционального семейного неблагополучия:

- $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,263 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,263 < \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), то есть число подростков, признанных находящимися в СОП, у которых прослеживается эмоциональное семейное неблагополучие, статистически значимо больше числа социально благополучных подростков (при $p \leq 0,01$).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило изучить эмоциональные особенности, агрессивность, внутрисемейную эмоциональную обстановку у подростков, признанных находящимися в СОП, и сделать следующие выводы: подростки, признанные находящимися в социально опасном положении, отличаются эмоциональной напряженностью, которая возникает в ситуациях необходимости приспособления к неожиданным изменениям ситуации или в результате длительного пребывания в неблагоприятной ситуации, которую не удастся изменить; в семьях, находящихся в социально опасном положении, чаще проявляется эмоциональное семейное неблагополучие, которое характеризуется переживанием подростками недовольства сложившейся семейной ситуацией, чувства отверженности, разобщенности семьи.

Список литературы

1. Демков Е. В. Педагогическая профилактика и коррекция агрессивности детей. Вестник Адыгейского государственного университета. 2013. № 2. С. 27–33.
2. Кузнецова С. О. Психологические особенности агрессивности в подростковом возрасте. Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 100–107.
3. Кудака, М. А. Психологические особенности взаимосвязи типа отношения личности к опасностям и способности к прогнозированию у студентов. Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 13. С. 3591–3595.

U. R. Yuldoshev

Международная исламская академия Узбекистана, Республика Узбекистан, г. Ташкент

PECULIARITIES OF TEACHING WRITTEN TRANSLATION

On December 10, 2012 the Decree of the President of the Republic of Uzbekistan № 1875 “On measures to further improve the system of teaching foreign languages” gave high motivation not only foreign language teachers but also teachers who prepare translators and interpreters. On the basis of this decree, the state educational standard was updated, work programs were improved according to European standards. The European experience of teaching foreign languages shows that it is better to develop skills in listening, reading, writing and speaking at the process of lesson. But teaching translation though, written and oral translation requires special skills and abilities.

Several scientific researches devoted to the issues of teaching translation. Were done by Uzbek and foreign scientists. It should be noted the works on the theory and practice of translation by I.M. Tukhtasinov, L. S. Barkhudarov, E. V. Breus, V. N. Komissarov, R. K. Miner-Beloruchev, L. V. Fedorov, Eugene A. Nida and others.

It should be noted that translation and interpretation as types of translation activity cannot coincide, since the conditions in which the most important mental mechanisms of the translator function are not identical. An interpreter unlike a written translator works under complicated and sometimes extreme conditions.

It is considered that in written translation of texts one should bear in mind, firstly, its differences from interpretation: the absence of a lack of time, which creates favorable conditions for the translator's creative work. In addition, written translation is done with constant reference to the original, which always represents a fixed text, there is a possibility of multiple editing of the translated text, address to reference books, the Internet, and expert advice in the field of the translated text [4, 42].

These positive aspects in written translation in comparison with oral translation at the same time create additional requirements for the translated text: achieving a high level of equivalence in relation to the original, the greatest information accuracy. Translation and interpretation differ in the nature of communication with the participants in the communication act. Interpersonal relations do not play a role here, the quality assessment of the translation can be given only after the translator has completed the work [5, 83]. The difficulties in connection with this factor include the fact that, without having contact with the sender and recipient of the translation text, the translator must take into account the difference in their perception of the world, social culture, national psychology and realities.

The aim of teaching written translation is the formation and development of translation competence on the sphere (in which sphere text belongs to), linguistic and non-linguistic background knowledge, text-forming ability, technological regional components.

In accordance with the set goals, it is necessary to apply the following general pedagogical approaches and principles of training translators: system-functional, personal-activity, competence and intercultural. Within the framework of the system-functional approach we should pay attention to the principle of integration, practical orientation, integrity, consistency and concentration of actions, flexibility and dynamism operate. The personal-activity approach allows us to organize the learning process using the principle of organizing the student's orienting activity, the principle of sequential modeling of the content of professional activity. The competence-based approach determines the ultimate goal of training - the formation of translation competence. The peculiarity of the translation profession requires the use of a specific intercultural approach [1, 12].

Besides principles were mentioned by several scientists are important in training translators. According to I. Tukhtasinov, there are four principles of organizing training translators:

- principles of approaching as a person in training translator;
- principle of proactive approach in training translators;
- principle of social-cultural approach in training translators;
- principle of discursive approach in training translators [3, 17].

Principles of approaching as a person in training translator. The main goals of professional teaching translation is organized according to social orders related to economical and cultural development of society.

Principle of proactive approach in training translators. The main levels of translator's activity includes preparation for translation, comprehension of foreign language, creation of understandable text in target language, as well as identifying professional tasks for each levels.

Principle of social-cultural approach in training translators. This principle gives opportunity to use the concept social institution widely because of existing the word mentioned in a social environment.

Principle of discursive approach in training translators. The specifics of a professionally oriented translation, the strategy developed for this type of translation, and the requirements for the translator are determined by the subject of the professional activity. Translator uses the notions "discourse", "discourse analysis" in analyzing text. One should receive, understand and analyze professional oriented text discursive in translating into target text.

In training future written translators it is actual to form translator's competence. As several scientists mentioned forming translator's competence is one of the main key in teaching translator.

In my opinion in order to train professional translator one should form the following translator competence:

- linguistic competence includes knowing features of source and target languages, grammatical and syntactical structures of languages, ability to create terms in source and target languages and others;
- pragmatic competence includes the ability to compare the level of knowledge and imagination of the sender of the original text and the recipient of the translated text, to know the purpose and interests of the recipient on the basis of the translated text, the ability to choose a strategy and anticipate the mood, goals and interests of the recipient of the text translation on the specialty;
- sociolinguistic competence includes ability to make a comparative analysis of the sociolinguistic features of a particular discourse, ability to compare and analyze the sociolinguistic features of the special discourse of a foreign language and mother tongue, the ability to convey the author's speech and purpose in professional language without violating the model of speech culture adopted for communication in the scientific and technical field;
- discursive competence includes to know the main genres of discourse specific to the work of a translator, to know the communicative goals achieved in the process of their implementation, as well as the rules and peculiarities of their expression in a foreign language and mother tongue, be able to choose the appropriate genre of special discourse for translation into the native language, taking into account the views of the author and the situation of communication, the ability to create a logical sequence in the expression of the opinion of the author of the translated text, adherence to the norms of speech and non-speech behavior adopted in the scientific and technical field of communication in the process of creating the translated text;
- social-cultural competence includes to know the rules, traditions and norms of communication in the professional field of the country where the language is studied, and to compare this knowledge in the creation and translation of special discourse, the ability to determine the required level of socio-cultural simplification of the special discourse in the translation process;
- strategic competence includes to know the factors that clarify the translation (pragmatic, linguistic, socio-cultural, discursive, situational) and the degree of their influence on the choice of translation strategy in the translation of texts by specialty, the ability to identify the maximum number of factors that clarify the translation and select those that should be taken into account when developing a strategy for the translation of texts related to the specialty in a particular communication situation;
- technological competence includes to know the methods of overcoming the differences between the genres of special discourse in a foreign language and mother tongue and to know their use in the language of translation on the basis of the norms of information presentation in a special discourse in the native language, to know how to bridge the gap between the socio-spiritual potential of the sender of the original text and the recipient of the translated text, and know how to use them in the translated text and others.

As a conclusion, we can mention that in order to training professional translator we should organize education profess which help to translator's professional competence (linguistic, pragmatic, sociolinguistic, discursive, social-cultural, strategic, technological competences). Education programs should be created according to the demand of marketing on specialists in this sphere.

Список литературы

1. *Colina S.* Translation Teaching: from Research to the Classroom. 2003. New York: McGraw Hill.
2. *Hokkanen S.* Simultaneous Church Interpreting as Service. 2012. *The Translator* 18(2): 291–309.
3. *Тухтасинов И. М.* Таржимон тайёрлашда касбий компетенцияларни эквивалентлик ҳодисаси асосида ривожлантириш. Пед. фан. доктори дисс. фвтореф. Тошкент, 2018. 66 б.
4. *Миньяр-Белоручев Р. К.* Курс устного перевода. М., 2000. 144 с.
5. *Скворцов Г. П.* Учебник по устному последовательному переводу. СПб., 2000. 158 с.

Ю. М. Явгаева, Ю. А. Варицкий

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Эмоции играют важную роль в жизни детей. Они проявляются в поведении и сообщают взрослому о том, что малышу нравится, что злит, что расстраивает. По мере развития ребенка его эмоциональный мир становится богаче, разнообразнее и стабильнее. Динамика эмоциональных процессов и особенности эмоциональной сферы дошкольников могут быть раскрыты более объективно при рассмотрении этапов развития их сюжетно-ролевой игры.

Как правило, у дошкольника 5-7 лет все эмоциональные проявления уже имеют какую-то мотивацию, определенные события приводят к грусти или радости. В наши дни феномен «сухости сердца» (низкий уровень развития эмоциональной сферы) не удивителен. При нынешнем темпе жизни многие родители поддаются искушению смотреть мультфильмы или разрешать своим детям играть в компьютерные игры вместо того, чтобы читать, играть или просто заниматься домашними делами вместе, но опять же с ребенком. Отсутствие общения приводит к внутреннему чувству бесполезности, незащищенности и наличию различных страхов.

Игра – это средство воспитания ребенка, она создает и объединяет группу детей, обобщает опыт. Игры развивают чувство товарищества и взаимного сотрудничества. Как отмечает А. Макаренко, игра – средство общественного воспитания, одна из возможностей всестороннего совершенствования личности [3, с. 62]. Исследователи, изучающие процесс и содержание воспитания, подчеркивают важность развития альтруизма и взаимной поддержки, которые так необходимы на более поздних этапах жизни человека [2, с. 67]. В этом кроется одна из причин появления игры - необходимость подготовить к жизни подрастающее поколение.

Как известно, лучше всего ребенок учится в живом общении, а самый интересный и увлекательный способ – через игру. В ней можно моделировать разные события и предлагать ребенку быть в роли разных персонажей. При этом объяснять любую ситуацию нужно просто и ненавязчиво.

В игре дети учатся общаться друг с другом, у них формируются моральные принципы и поведенческие концепции в обществе. Дети выражают себя через игру и учатся понимать других. В игре легко показать, как выразить свои эмоции не только словами, но и жестами, мимикой, пантомимой, голосом. Детские игры полны настоящих эмоций, радости, восхищения и неожиданностей. Наличие таких чувств дает возможность использовать игру не только для воспитания и развития личности ребенка, но и для психологической коррекции эмоционального состояния и профилактики возможных психосоматических расстройств. Отмечается, что детские игры носят преимущественно социальный характер. Наблюдая за игрой, можно оценить эмоциональные особенности взаимоотношений ребенка со сверстниками. Спектр эмоций очень широк: от абсолютного безразличия до желания поддерживать и расширять социальные контакты. Стоит отметить, что важнейшая задача взрослого человека – организовать игру таким образом, чтобы максимально избежать негативных эмоций и агрессивности.

Развитие игровой деятельности происходит на протяжении всего дошкольного возраста, а игра приводит к качественным изменениям психики ребенка. Большинство детей пытаются во всем подражать взрослым, отсюда стремление к независимости, желание вести себя как взрослый: ребенок хочет лечить людей, водить машину, продавать продукты, брать на себя роль матери (отца), чего невозможно сделать в реальной жизни. Именно наличие противоречия между возможным и желаемым приводит к возникновению ролевой игры, в которой ребенок играет роль взрослого.

Известный психолог А. Н. Леонтьев писал, что ребенок может овладеть большим, для него непосредственно недоступным кругом реальности через игру, в которой он моделирует действия взрослых и тем самым расширяет область, в которой он может совершать действия [6, с. 256]. В. С. Мухина также отметила, что игра позволяет в наглядной и эффектной форме воспроизводить более широкие уровни реальности, выходящие далеко за рамки личного опыта ребенка. В игре он

воссоздает жизнь и труд взрослых вокруг себя, с помощью своих действий с игрушками, собственных движений, он также воспроизводит отношения между взрослыми в игре. Это создает условия для осознания дошкольником новых сфер действительности и развития соответствующих личностных навыков [7, с. 218].

Ролевая игра позволяет ребенку понять мотивы трудовой деятельности взрослых и раскрыть их смысл. Основное место в игре изначально занимала внешняя привлекательность роли, ее характеристики: фуражка, погоны полицейского, фартук, халат врача. Во время игры ребенок раскрывает для себя ее социальные преимущества. Ребенок понимает, что продавец продает еду, врач лечит людей и животных, солдат защищает Родину. В игре ребенок раскрывает для себя отношения, существующие между взрослыми, трудовые отношения, их личные отношения друг с другом. Например, когда ребенок играет роль покупателя, он понимает, что должен заплатить за выбранный товар.

Действительно, в игре каждая роль состоит именно в выполнении обязанностей и прав, налагаемых ролью, и распространении их на остальных участников игры [9, с. 354]. Соблюдение ребенком правил показывает, насколько он смог овладеть той сферой социальной реальности, которая отражается в игре. В первые несколько лет он свободно нарушает правила и не видит, когда другие участники игры также нарушают его, потому что ребенок не понимает значения правил. Постепенно он учится фиксировать нарушения правил товарищами и приходит в недовольство. Он должен соблюдать правила и объяснять, что этого не произойдет. Постепенно ребенок начинает сознательно следовать правилам, объясняя это необходимостью. Д. Б. Эльконин писал, что так ребенок учится контролировать свое поведение. Для ребенка игра – это школа нравственности [10, с. 284].

Д. Б. Эльконин уделял игре большое внимание. Изучая игры детей 3–7 лет, он выделил и охарактеризовал четыре этапа ее развития. Рассмотрим динамику развития эмоциональной сферы на разных уровнях развития сюжетно-ролевой игры.

Первый этап (3–4 года).

Действия с определенными предметами, направленные на соучастника игры. Сюда входят действия «матери» или «врача», направленные на «ребенка». Куклы – это копии человека, они имеют для ребенка особое значение, так как выступают в роли партнера в общении во всех его проявлениях. Ребенок привязывается к своей кукле и благодаря ей переживает множество разнообразных чувств.

Роли определяются действием. Роли не называются, и дети в игре не используют друг относительно друга реальные отношения, существующие между взрослыми или между взрослым и ребенком.

Действия состоят из повторяющихся операций, например, кормление с переходом от одного блюда к другому. Кроме этого действия, ничего не происходит: ребенок не проигрывает процесс приготовления пищи, мытье рук или посуды.

Второй этап (4–5 лет):

Основное содержание игры – действие с предметом: на первый план выходит соответствие игрового действия реальному.

Роли детьми называются, и намечается разделение функций. Выполнение роли определяется реализацией действий, связанных с данной ролью.

Логика игровых действий определяется их последовательностью в реальной действительности. Возникает первое взаимодействие между участниками на основе использования общей игрушки (или направленности действия). В игре объединяются 2–3 человека.

Третий этап (5–6 лет):

Основное содержание игры – выполнение вытекающих из роли действий. Начинают выделяться специальные действия, которые передают характер отношений к другим участникам игры, например, обращение к продавцу: «Дайте хлеб» и т. д.

Роли ясно очерчены и выделены: они называются до игры, определяют и направляют поведение ребенка, соблюдаются правила игры.

Логика и характер действий определяются взятой на себя ролью. Действия становятся разнообразнее: приготовление пищи, мытье рук, кормление, чтение книги, укладывание спать и т. д. Присутствует специфическая речь: ребенок вживается в роль и говорит так, как требуется по роли. Иногда в процессе игры могут проявиться реально существующие отношения между детьми: начинают обзывать, ругаться, дразниться и т. д.; В разрешение конфликта в данной ситуации должен вмешаться воспитатель, обыграв ситуацию и помирив детей.

Четвертый этап (6–7 лет).

Основное содержание – выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети.

Роли ясно очерчены и выделены. Во время игры ребенок придерживается определенной линии поведения. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь носит четко ролевой характер. Ребенок учится регулировать свое поведение, что является одним из важнейших компонентов психологической готовности к школе.

Действия происходят в последовательности, четко воссоздающей реальную логику, они разнообразны и отражают богатство действий лица, изображаемого ребенком.

Нарушения правил со стороны ребенка почти нет.

Таким образом, можно констатировать, что у современных детей мало развита эмпатия, они не всегда способны понимать не только чувства других людей, но и осознавать свои собственные, а выражение их если и происходит, то часто в острой форме. Отсюда проблемы со сверстниками и взрослыми. Кроме того, обедненная эмоциональная сфера является причиной замедления развития интеллектуальной сферы. Детей мало интересует что-то новое, их игры лишены творчества, а некоторые дети даже не умеют играть.

Для продуктивной динамики эмоциональной сферы дошкольников игра должна иметь ряд важных свойств и характеристик:

игра способствует смягчению тяжести последствий ошибок и неудач, дает детям ощущение радости, удовольствия, уверенности в себе и своих силах;

игра развивается по определенному сценарию, редко бывает хаотичной и случайной;

игра проектирует ребенка на восприятие внешнего мира и является трансформацией окружающего мира;

игра способствует привлечению человека к ценностям культуры и отражает определенные идеалы и культурные ценности, существующие в обществе;

игра – это своего рода социализация, в процессе которой происходит формирование жизненной позиции.

Список литературы

1. Березина Т. Н. Развитие способностей как гуманистическая составляющая образования. // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2009. № 7. С. 19–25.
2. Березина Т. Н. Альтруистическое поведение и успех в жизни. // *Психология и психотехника*. 2011. № 3. С. 67–76.
3. Березина Т. Н. Воспитание добра как психолого-педагогическая проблема высшей школы. // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2013. № 2. С. 62–66.
4. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2016. С. 112.
5. Кулягинова О. А. Психология детства. Азбука для родителей. М: Феникс, 2018. С. 201.
6. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры. // *Избр. психолог, произведения: В 2-х т.* М.: Радуга, 2016. Т. 1. С. 323.
7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития: учебник. М.: АCADEMIA, 2016. 414 с.
8. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие. М: Аспект Пресс, 2015. С. 265.
9. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. М.: Просвещение, 2017. Т. 10. С. 510.
10. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Просвещение, 2015. С. 345.

М. В. Ярошук

Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина, Республика Беларусь, г. Брест

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

В современном коммуникативном пространстве рекламный дискурс занимает все более значимое место. В период активно развивающихся информационных технологий это вид дискурса, который изменяется постоянно и активно. В настоящий момент реклама рассматривается не только как способ распространения информации в торговле, но и как искусство, часть массовой культуры и особый лингвокультурологический феномен, широко отражающий жизнь общества и систему ценностей современного человека.

Актуальность работы обусловлена возрастающим влиянием рекламы на покупателя. Основная функция рекламы – функция воздействия – проявляется в первую очередь посредством подбора соответствующих языковых единиц. Рекламный дискурс принято рассматривать как один из видов коммуникации в сфере средств массовой информации, в частности, Интернете. Проблемным полем исследования рекламного дискурса является прагматический мотив воздействия текста на адресата, что побуждает его к определенным действиям.

Проблема рекламного дискурса в течение последующих лет является главной темой исследования. Рекламная коммуникация в современном обществе является одной из наиболее распространенных сфер массовой вербальной коммуникации, что является основной причиной, по которой рекламный текст представляет особый интерес для лингвистики. Важно также помнить, что рекламный дискурс оперирует обширными языковыми средствами, используемыми для информирования адресата и побуждения его к действию. В связи с этим лингвисты сосредоточены на изучении непосредственно прагматической стороны рекламного текста, включая способы выражения оценочности путем использования лингвистических средств. Категория оценочности определяется как отражение того или иного отношения адресанта к явлению или адресату. Оценка – также сильный способ манипуляции, что, соответственно, способствует успешности коммуникативного акта.

В нашей статье мы попытались рассмотреть особенности употребления эмотивной и оценочной лексики с точки зрения гендера, так как для воздействия на мужскую и женскую аудиторию используются различные сочетания языковых средств.

Следует отметить, что понятие гендера сравнительно недавно появилось в научном обороте и связано это с тем, что язык стал изучаться в тесной связи с обществом. Именно поэтому интересны для изучения некоторые стереотипные подходы, сложившиеся в обществе, относительно мужских и женских образов в жизни в общем и в рекламе, в частности. Понятие «женственность» ассоциируется с такими явлениями как нежность, чувственность, сексуальность, домашний очаг, уют. В то время как мужчины больше ассоциируются с такими явлениями как сила, харизма, надежность, суровость, характер и успех [1]. Поддержание таких стереотипов играет важную роль в создании рекламного текста, так как, полагаясь на стереотипное представление, адресат ассоциирует себя с создаваемым рекламным образом товара, и, соответственно, становится более подвержен воздействию рекламы. Нами были проанализированы некоторые мужские и женские журналы, что дало возможность заметить, что используемые в них лингвистические средства различаются в зависимости от пола целевой аудитории. Именно оценочная лексика позволяет наиболее полно и ярко отразить эти различия. В качестве примеров проанализируем некоторые тексты мужской и женской рекламы. Для анализа женской рекламы лучше всего подойдут косметические средства, например, косметики *Avon*:

“This is just the eye make-up I always wanted. It is so soft, natural and dynamite all at once. Guess where I got it? From my AVON Lady.” I did not want my eyes to look too made up. But I did want them to look big. Enormous, in fact. AVON cosmetics. You can't buy them in any store.”[2].

В данном рекламном тексте представлены все типичные особенности женской лексики. В первую очередь, следует обратить внимание на усилители: *“But I did want them to look”*.

Определенный эффект преувеличения создает и глагол “want”, а также неоднократно повторяющееся местоимение “I”, что вместе создает довольно положительный образ рекламируемого продукта, что формирует у читателя установку на покупку товара.

Также следует отметить, что рекламный текст насыщен прилагательными с эмоциональной окраской, что помогает создать образ чувственной женщины: “new, soft, dynamite”. Эмоциональная составляющая также достигается при помощи синонимов различной степени окрашенности: “big-enormous-huge”, а также благодаря использованию наречий “always”, “every”, “at once”. Все это привносит положительную коннотацию и как бы заряжает на покупку рекламного продукта.

Также следует упомянуть эмоционально-оценочные эпитеты, которыми изобилуют рекламы для женщин, подсознательно подчеркивая определенный образ женщины как «чувственной, яркой, красивой, сексуальной, манящей», например, “Attraction makes the world disappear. Be divine.” (Maybelline), “Don’t be shy, shine” (Dior), “Pretty attracts us, beauty changes us, be a force of beauty” (Revlon), но иногда и встречаются довольно провокационные слоганы: “This is you ... weak, scared, alone, always. You are what you are” (Revlon), но даже этот рекламный слоган все равно дает довольно стереотипный образ женщины как “weak, scared, alone.”

В противовес женской рекламе рассмотрим пример рекламы, предназначенной для мужчин:

“Lqd EYE restore in Australia’s most advanced eye serum, packed full of the latest science in skin care research, containing SNAP-8™, Matrixyl, Argireline, Eyeliss, Haloxyl™, SYN-COLL, Sodium Hyaluronate and Caffeine to reduce the appearance of dark circles, bags, puffiness and fine lines around eyes. Free from all known skin irritants. Clinically developed. Active ingredients.”

Данный рекламный текст, несмотря на то, что рекламируется типично женское косметическое средство, как крем для морщин, предназначен только для мужчин. В первую очередь на это указывает само построение предложений: они короче, много конкретной информации, небольшое использование эмоционально-оценочной лексики. Но несмотря на краткость и лаконичность рекламного текста те немногие прилагательные, которые используются в тексте употреблены в превосходной форме: “most advanced, latest”.

Кроме того, в рекламе отсутствуют личные местоимения, а прилагательные направлены непосредственно на описание свойств товара, что можно объяснить расположенностью мужчин доверять фактам.

Еще один пример использования рекламы для мужчин: “I breath. I sweat. I move. With the world watching. My hair. My clothes. I like black. Black is confident. Black looks good. Looking good means no dandruff. Confidence means no dandruff. Clear means no dandruff. I trust clear.” (Clear) Данный пример очень лаконичен по построению предложений, в отличие от рекламы, предназначенной для женщин, этот образец практически лишен эпитетов “confident, good”. Рекламный текст как бы говорит так же конкретно, только информация, четко, конкретно, все как любят мужчины.

Относительно эмоционально-оценочной лексики, то в рекламе для мужчин ее очень немного, хотя и та, что употребляется, несет на себе оттенок сексуальности, чувственности и больше направлена на противоположный пол: “Look at this gorgeous air-freshener next to this gorgeous man” (Air freshener), “Real men operate complex machinery” (Dove), “real men get more” (Joop). Даже здесь мы наблюдаем лаконичность в употреблении эмоционально-оценочной лексики, что подтверждает стереотип суровости относительно мужского образа в рекламе: “gorgeous men”, “real men”.

Таким образом, на основе проанализированных примеров, можно сделать вывод, что рекламный текст значительно отличается в зависимости от пола целевой аудитории. Для рекламы, предназначенной для женщин типично более частое употребление эмоционально-оценочной лексики различной интенсивности. Лексические средства в данной ситуации формируют образ рекламируемого продукта, а также создают эмоциональную окраску изложения. Кроме того, важно отметить, что реклама, предназначенная для женской целевой аудитории, способна очень сильно воздействовать на различные органы восприятия, особенно в сочетании с другими видами информации, например, зрительной и слуховой.

Мужская же реклама не изобилует эмоционально-оценочной лексикой, она не так образна, не так изобретательна, а предоставляет больше фактов, информации, статистики. Предложения

простые, фразы рубленые, текст конкретен и лаконичен. Поэтому мы хотели бы отметить, что применяя в текстах рекламы гендерно-ориентированную лексику, можно целенаправленно влиять на вкусы и предпочтения читателя, стимулируя его тайные желания, влияя на его выбор. Именно такие лексические единицы способны привнести в текст динамику и силу, наиболее эффективно описать преимущества товара и убедить читателя в надежности конечного результата.

Важно отметить, что употребление эмоционально-оценочной лексики, независимо от гендерной принадлежности, воздействует на подсознание покупателя. В настоящее время актуальна проблема новых способов воздействия на эмоциональную составляющую человека. Анализ рекламных текстов наглядно продемонстрировал возможность подчеркнуть преимущества предлагаемого товара и способность добиться желаемого результата при грамотно подобранном наборе лексических средств. Как известно, создание рекламного сообщения, которое способно привлечь внимание и одновременно незаметно влиять на покупателя является одной из ключевых проблем рекламного дискурса.

Список литературы

1. *Коваль В. И.* Язык и текст в аспекте гендерной лингвистики: монография. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2007. 217 с.
2. Рекламные объявления косметических средств [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.pinterest.com/denise mith1030/cosmeticads/> (дата доступа: 12.11.2018).
3. *Храмченко Д. С.* Понятие рекламного дискурса в современной лингвистике // Научный альманах. ТулГУ им. Л.Н. Толстого, 2016. С. 473–476.
4. *Тюрина С. Ю.* О понятиях рекламный дискурс и рекламный текст // Вестник ИГЭУ. 2009. № 1. С. 1–3.

О. Н. Яшкова

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ВОСПРИЯТИИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Становление этнической идентичности у подрастающих поколений является основной задачей образования и условием сохранения целостности. В современном обществе резко возросли миграционные потоки, представители разных этнокультурных групп тесно взаимодействуют в быту, на работе, в условиях городской жизни. Это затрудняет становление и сохранение этнической и этнокультурной идентичности у жителей. Особенно актуальными становятся эти проблемы для молодого человека, входящего в жизнь, строящего свою собственную идентичность.

Этническая идентичность становится значимой только в ситуациях, когда две и более этнических группы находятся в контакте в течение какого-либо периода времени. Этническую идентичность можно понимать в качестве одного из аспектов аккультурации, в котором главный акцент делается на человеке и на том, как он взаимодействует со своей этнической группой, являющейся составной частью общества в целом [1].

Влияние на формирование этнической идентичности оказывают демографические (этничность, возраст, уровень образования и др.) и психологические (мотивационные, эмоционально-волевые, когнитивные, перцептивные, способы социальной регуляции и др.) факторы. Результаты многочисленных исследований, безусловно, подтверждают влияние каждого из перечисленных обстоятельств. Эти аспекты включают в себя проблему относительности характеристик этнической идентичности личности и ставят вопрос изучения целого спектра факторов, влияющих на этническую идентичность.

Процесс формирования этнического самосознания личности должен осуществляться с учетом возраста. Юноши и девушки (старшие школьники) уже осознанно относят себя к представителям той или иной этнической группы, и их отношения к своей этнической группе становятся более прочными. При этом эмоциональное отношение к другим этносам переходит в рациональное, а высокая чувствительность к окружающим социальным влияниям, юношеский максимализм, импульсивность могут делать молодежь в ситуациях межэтнической напряженности агрессивными, неуправляемыми.

Опираясь на теоретические и психологические положения данной проблемы нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого стало изучение особенностей этнической идентичности в межличностном восприятии у юношей и девушек. Исследование проводилось на базе средней образовательной школы №50 г. Гомеля, в котором приняли участие 20 юношей и 20 девушек. Для диагностики особенностей этнической идентичности в межличностном восприятии у юношей и девушек были использованы методики: «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова), «Выраженность этнической идентичности» Дж. Финни.

На основе анализа результатов диагностики типов этнической идентичности было выявлено, что у юношей, как и у девушек, преобладают низкие уровни типов этнической идентичности. У девушек наиболее выраженными являются низкие показатели по следующим шкалам: этнонигилизм, этноэгоизм, этноизоляция.

Шкала этнонигилизм обозначает отход от собственной этнической группы и поиски других. Шкала этноэгоизм может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия «мой народ», но может предполагать напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за других. Шкала этноизоляция обозначает убежденность в превосходстве своего народа, признание необходимости «очищения» национальной культуры, негативное отношение к межэтническим брачным союзам.

Менее выраженными у девушек являются показатели по шкалам: этническая индифферентность, норма (позитивная этническая идентичность), этнофанатизм.

Шкала этническая индифферентность обозначает размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности. Шкала норма (позитивная этническая идентичность) обозначает сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. Шкала этнофанатизм обозначает готовность идти на любые действия во имя своих этнических интересов, отказа другим народам в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями.

У юношей аналогично, как и у девушек, наиболее выраженными являются низкие показатели по шкалам: этнонигилизм, этнозоизм, этноизоляциялизм. Менее выраженными у юношей являются показатели по тем же шкалам, что и у девушек: этническая индифферентность, норма (позитивная этническая идентичность), этнофанатизм.

На основе анализа результатов диагностики выраженности этнической идентичности было выявлено, что у девушек выраженность когнитивного компонента на низком уровне, по шкале выраженность аффективного компонента отмечаются более высокие показатели (90 %).

Шкала выраженности когнитивного компонента обозначает знание и представление об этнических особенностях и осознание принадлежности к своему этносу, осознание наличия этнических ауто- и гетеростереотипов. Шкала выраженности аффективного компонента обозначает оценивание своей принадлежности к этносу и выделяет свои этнические предпочтения.

У юношей в ходе обработки результатов исследования отмечается выраженность когнитивного компонента на высоком уровне. Аналогично, как и у девушек, выраженность аффективного компонента имеет высокие показатели (75 %).

Таким образом, общие результаты диагностического исследования показали, что девушки более определены в своей этнической идентичности в группе и позитивны по отношению к другим этническим группам. Юноши, в свою очередь, не совсем определены в своей этнической идентичности, у них хорошо развит отход от своей этнической группы и поиск новой.

Список литературы

1. *Лукина А. К.* Становление идентичности и толерантности в условиях поликультурного образования: монография. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. 260 с.