

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»
Студенческое научное общество БарГУ

СОДРУЖЕСТВО НАУК. БАРАНОВИЧИ-2018

Материалы XIV Международной
научно-практической конференции
молодых исследователей

(Барановичи, 17 мая 2018 года)

В трёх частях

Часть 2

Барановичи
БарГУ
2018

В часть 2 сборника материалов XIV Международной научно-практической конференции молодых исследователей «Содружество наук. Барановичи-2018» включены материалы докладов по актуальным проблемам различных научных направлений: Белорусское общество и вызовы глобальной цивилизации: социально-гуманитарные аспекты; педагогика: теория и практика; психология; экология, эколого-краеведческое образование, охрана природы; дошкольное, технологическое и эстетическое образование.

Сборник адресован преподавателям, обучающимся первой и второй ступени высшего образования и иным заинтересованным лицам.

Редакционная коллегия:

В. В. Климук (гл. ред.), И. Я. Корниенко, Н. Ф. Захарченя (отв. ред.), Н. И. Дегиль,
А. В. Демидович, А. В. Земоглядчук, Г. А. Никашина, Е. И. Пономарёва, Т. Е. Яценко

Рецензент

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана по учебной работе факультета педагогики
и психологии детства учреждения образования «Могилёвский государственный университет
имени А. А. Кулешова» М. Н. Дедулевич

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	6
-------------------	---

БЕЛОРУССКОЕ ОБЩЕСТВО И ВЫЗОВЫ ГЛОБАЛЬНОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ: СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ

Иценко А.Г., Кохович Ю.В. Церковь и государство в работах А.В. Карташева: религиоведческий анализ	7
Казанина В. Ю. Старинные декоративные кованые изделия Беларуси на антикварном арт-рынке XXI века	9
Капуста А. И. Звон Хатыни – обращение к нашим сердцам	12
Кемалов А. Н. События Октябрьской революции в Туркменском крае	14
Крэнт Д. А. Вывучэнне гісторыі нацыянальных меншасцей Беларусі ў 1930-х гг.	15
Кулагин С. В. Формирование итальянской нации в период Рисорджименто	17
Мажейко А. Д., Чиркун Д. В. Этноконфессиональная страничка Брестчины	19
Ольшевский М. С. Материалы сайта «Прессбол-онлайн» как исторический источник	20

ПЕДАГОГИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Алекперова Ю. И. Проблема адаптации первокурсников к образовательному процессу в высшей школе	22
Артёмова Е. В. Применение кейс-технологии при обучении информатике в средней общеобразовательной школе	26
Ачкасова А. В. Формирование начальных химических представлений в начальной школе	27
Бахарев Н. В. Развитие спорта в сельской местности	29
Большакова А. А. Элементы занимательной астрономии на уроках окружающего мира	30
Борейко Ю. Н. Развитие познавательной активности младших школьников: диагностический аспект	32
Варламова Л. А. Особенности изучения биохимической составляющей в школьных курсах биологии и химии учащимися с ОВЗ	34
Вовк Б. И. Организация вводный инструктаж во время производственного обучения с применением инновационных подходов	35
Востров Д. А. Проблема развития спорта в городах	37
Гордеева И. В. Критерии и уровни готовности будущего учителя физической культуры к профилактике противоправного поведения подростков	39
Даниленко С. Н. Становление и развитие народных училищ на территории Полоцкой губернии в период образовательных реформ Екатерины II.	41
Дехтяр Е. В. Представления будущих социальных педагогов о любви	43
Дубков Д. М. Информационное общество и образование: некоторые современные тенденции	44
Ефимчик Е. А. Методика работы социального педагога в среднем специальном учебном заведении	46
Земка О. В. Особенности предпринимательского образования будущих учителей технологий	47
Иванюк В. К. Развитие творческих способностей учащихся пятых классов: теоретический аспект	49
Ипатов Е. Б. Развитие представлений о человеке как части природы. Виды самостоятельной работы при формировании анатомических и физиологических представлений	51
Каскевич Е. В. Организация адаптации иностранных обучающихся в учреждении высшего образования как основа развития этнической толерантности	53
Каскевич Е. В. Сравнительный анализ этнической идентичности белорусских и иностранных обучающихся	55
Конопатская А. Э. Использование компьютерных технологий при самостоятельной работе над иностранным языком как составляющая эффективного обучения	56
Конопатская А. Э. Педагогические условия применения компьютерной технологии в процессе обучения студентов университета иностранному языку	57
Кулаковская О. С. Формирование здорового образа жизни современных подростков как социально педагогическая проблема	59
Лебедь-Великанова Е. Е., Глазырина Л. Д. Специфика подготовки будущих инструкторов-методистов по эрготерапии	60
Литвинчик А. Е. Проблема Интернет-аддикции среди подростков	62
Луцкая И. В. Роль гаджетов в системе образования студентов	64
Міхайлава А. Л. Этнапедагагічная падрыхтаванасць будучых сацыяльных педагогаў як адна з умоў работы ў полікультурных умовах Віцебскага рэгіёну	69
Мегем Е. И., Дещенко А. Н. Развитие личности студента в проектно-технологической подготовке	71
Мишакина Д. С. Доминирующие мотивы учебной деятельности студентов гуманитарных специальностей	73
Нохрина Е. С. Развитие понятия «животные» в начальной школе	74
Плугина А. П. Применение медиа в процессе подготовки будущих учителей начальной школы	76
Полюхович В. В. Деструктивные граффити в подростковой среде как социально-педагогическое явление	78
Пукало В. М. Отношение студенческой молодёжи к самообразованию (результаты исследования)	80
Пупышева В. Я. Инновационные технологии при обучении студентов с ограниченными возможностями	82
Радион Т. П. Дидактическая модель развития толерантного отношения к лицам с ОПФР у будущих юристов на занятиях иностранным языком	83

Ромославская М. В. Возможность инклюзивного образования детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности	85
Рудковская И. В. К вопросу о художественно-эстетическом воспитании в Германии	87
Рудник А. О. Методика работы социального педагога в учреждении интернатного типа	92
Самильк В. И. Подготовка будущих учителей биологии к природоохранной деятельности	93
Стадухина Л. А. Урок как основная форма организации учебной работы по естествознанию с использованием ЕНЛ	95
Терехина А. А. Развитие понятия «растения» в начальной школе с использованием естественнонаучной лаборатории	97
Уваров Д. А. Социально-педагогические проблемы обучения людей старшего возраста использованию средств тифлореабилитации	99
Харитоненко А. И., Цись Д. И. Анализ современных педагогических технологий используемых в системе школьного физического воспитания	100
Харитоненко А. И., Бурчак Л. В. Формирование экологической культуры школьников	102
Церкович И. А. Волонтерская деятельность обучающихся в образовательном пространстве университета	104
Шмелёва Т. В. Сравнительная педагогика Украины и Республики Польша	106
Яшина А. А. Готовность детей старшего дошкольного возраста к новой социальной позиции «школьник»	108

ПСИХОЛОГИЯ

Богданович А. Э. Применение наглядности при изучении временных форм английского языка	110
Богданович А. Э. Феномен выделения фигуры из фона в процессе называния действий видеосюжетов на английском языке	112
Быкова Н. А., Коновалова О. В. Особенности перцептивного компонента общения в старшем дошкольном возрасте	114
Вольнич У. С. Характеристика пищевого поведения виктимной личности юношеского возраста	116
Вольнич Я. С. Динамические характеристики прокрастинации студентов педагогических специальностей	118
Вольнич Я. С. Прокрастинация студентов-перфекционистов в период переживания учебно-профессиональных кризисов	120
Гилевская М. А. Особенности проявления социофобии у экстравертов и интровертов	121
Завадская А. О. Самооценка как предпосылка возникновения тревожности у взрослых	123
Кицун В. С. Арт-терапевтические методы в психологической профилактике интернет-аддикции подростков	125
Кишея И. Л., Михеева А. В. Особенности проявления прокрастинации в период молодости: на примере студентов, состоящих и не состоящих в браке	126
Латохина В. К., Быкова Е. А. Взаимосвязь эмпатии и ценностных ориентаций у подростков	128
Любавская М. В., Трацевская Д. В. Зависимость развития различных видов памяти от работы правого и левого полушарий головного мозга	130
Музыченко Н. В. Эмоциональное выгорание педагогов гую «горковская средняя школа»	132
Подчашинская А. Н. Родительское отношение как фактор перфекционизма подростков: теоретическое обоснование	134
Подчашинская А. Н. Стилиевые характеристики материнского отношения в представлении подростков со здоровым и патологическим перфекционизмом	136
Романов А. А. Функции и механизмы профессионального самопознания студентов-теологов	138
Рудаковская В. А., Мажей Ю. Н. Мотивации к успеху и самоотношения будущих специалистов экономического профиля	140
Степачёва С. Г. Особенности эмпатии к родителям у учащейся молодёжи из многодетных семей	142
Тхорик Н. С., Малец Е. В. Стратегии психической саморегуляции и выбора проблемно-решающего поведения в критических ситуациях у студентов-волонтеров	144
Тхорик Н. С., Тересани Е. Э. Особенности эмпатии у студентов, участвующих в волонтерстве	146
Шакалида К. В. Особенности предпочитаемых цветов женщинами, воспитывающих детей разного пола	148
Шевко Т. Н. Взаимосвязь отношения родителей к ребенку и вербальной креативности детей старшего дошкольного возраста	150
Шевко Т. Н. Взаимосвязь отношения родителей к семейной роли и креативности детей старшего дошкольного возраста	151
Шерешкова Е. А. Психологические трудности младших подростков в период адаптации к средней школе	152

ЭКОЛОГИЯ, ЭКОЛОГО-КРАЕВЕДЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ОХРАНА ПРИРОДЫ

Василенок А. К. Социальные и экологические аспекты лесной сертификации в Республике Беларусь	155
Иванова И. М. Организация практической деятельности дошкольников в процессе экологического воспитания	156
Кольченко Н. С. Исследование токсичных свойств речки Эсмань	158
Кохович Ю. В. Структура и динамика сельскохозяйственных земель Брестской области	159
Кочаровская Ю. Н., Волкова Е. М. Особенности популяции <i>Andromeda Polifolia</i> L на карстовых болотах Тульской области	161

Курбанова Д. Д. Изучение синантропных птиц своего края в процессе краеведческой работы по биологии	163
Курко А. В. Динамика численности лебедя-шипуна <i>Cygnus Olor</i> как показатель состояния водных объектов в городской среде	164
Ламоткин С. А., Гиль Е. В., Романюк Л. И. Мониторинг экологического состояния лесов на основании анализа состава терпеноидов хвойных пород деревьев Литвинова А. Г. О новых находках <i>Eurytemora Velox</i> (сорепода, calanoida) в водотоках бассейна Днепра	166
Лучкина П. Н., Горелова С. В., Горбунов А. В. Подбор с-4 растений для выращивания на загрязненных тяжелыми металлами почвах по физиологическим параметрам	167
Маргысюк Н. П., Карэцкая Д. С. Тэкст галоўнай вуліцы горада Мінска з пункту гледжання будучага архітэктара	169
Оралова А. О. Видовое разнообразие грызунов Курганской области и их охрана	171
Пахунова И. Н. Лесистость природно-территориальных комплексов Беларуси	173
Роскач О. Н. Геоэкологическое районирование Гомельской области	175
Тимакова Д. В., Лагунова Н. Л. Изменение содержания фотосинтетических пигментов в листовых пластинах древесных растений в различных по загрязнению зонах г. Тулы	178
Титкова Ю. Н. Особенности сельскохозяйственного использования земель физико-географических округов Беларуси	180
Хлебалина Н. А., Волкова Е. М. Особенности флоры степного памятника природы «Белая гора»	182
Ющик Д. С., Веремейчик Л. А. Современные методы индикации состояния окружающей среды	184

ДОШКОЛЬНОЕ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Андронович Е. В. Экологическое образование детей пятого года жизни в процессе познавательной практической деятельности	187
Бабанова М. И. Теоретические основы развития импрессивной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	189
Бляшук Л. П. Развитие интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами игр-драматизаций	191
Борисенко Н. А. Междисциплинарные связи как педагогическое условие формирования художественно-технических умений у будущих учителей технологий	193
Веремейчук Д. И. Детские музыкальные школы искусств города Бреста: к вопросу о значении начального музыкального образования в городской художественной культуре	195
Волчек Р. Н. Теоретические особенности формирования основ безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста	197
Гацко П. А. Особенности овладения грамматическим строем речи детьми среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	198
Зданевич А. А. Проблемы развития связной речи детей пятого года жизни	200
Зиновчик В. Н. Формирование коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста средствами устного народного творчества	202
Кабельникова Н. В. Развитие зрительно-моторных функций в онтогенезе	204
Каптюх Н. М. Сопровождение ребёнка в период адаптации к дошкольному учреждению	206
Кириченко А. Н. Развитие креативности учащихся основной школы в процессе проектно-технологической деятельности	208
Клюева Л. Н. Развитие гармонического слуха у учащихся старших классов на факультативных занятиях сольфеджио	210
Комаровская А. О. Логоритмика в комплексе коррекционно-педагогической помощи детям дошкольного возраста с дизартрией	212
Лемеш Е. В. Конструирование как средство личностного развития современного дошкольника	213
Лопух М. Н., Капуза Л. Г. Выцінанка: ад тэмы да творчага выканання	215
Лось О. Н. Общая характеристика концепции морального воспитания личности в дошкольном возрасте	217
Мареева Т. В. Сущностная характеристика профессионального имиджа воспитателя учреждения дошкольного образования	218
Мельникова Т. Ю. Адаптационный потенциал фоновидеона учреждений образования	220
Патейчук А. С. Теоретические основы развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами мнемотехники	222
Сорока М. Г. Проектно-технологическая деятельность в общеобразовательных заведениях образования	224
Тюленева К. Э. Эстетическое воспитание школьников	226
Ходорко Н. В. Анимационные фильмы в развитии речи детей с общим недоразвитием речи	228
Ходорко Н. В. Новые технологии в развитии связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	230
Холецкая Н. М. Модель формирования социальной компетенции у дошкольников	231
Шакиров А. А. Песочная терапия — как средство развития речи у детей дошкольного возраста	233

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сборник материалов выступлений на XIV Международной научно-практической конференции молодых исследователей посвящён актуальным вопросам научных направлений педагогического, психологического, исторического, экологического профиля.

Раздел «Белорусское общество и вызовы глобальной цивилизации: социально-гуманитарные аспекты» включает результаты исследований авторами вопросов взаимодействия церкви и государства, использования различных исторических источников, изучения этноконфессионального аспекта развития белорусского общества и государства.

Направление «Педагогика: теория и практика» охватывает материалы молодых исследователей, посвящённые проблеме адаптации первокурсников к образовательному процессу в высшей школе; формированию представлений участников образовательного процесса по различным образовательным областям; диагностики участников образовательного процесса на всех уровнях основного образования; развития информационного общества; работы педагога в условиях инклюзивного и специального образования.

В разделе «Психология» представлены взгляды авторов на темы, посвящённые особенностям познавательного развития детей и подростков, прокрастинации и виктимности у студенческой молодёжи, развитию самооценки у взрослых, методам психологического консультирования и психопрофилактики.

В направлении «Экология, эколого-краеведческое образование, охрана природы» представлен широкий круг аспектов, касающихся экологического воспитания, исследований структуры и динамики сельскохозяйственных земель, изучения птиц различных регионов обитания, мониторинга и современных методов индикации состояния окружающей среды.

В направлении «Дошкольное, технологическое и эстетическое образование» отражены взгляды авторов на проблемы развития речи детей дошкольного возраста, формирования художественно-технических умений у будущих учителей технологий, формирования основ безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста, развития креативности учащихся, морального воспитания личности в дошкольном возрасте, профессионального имиджа воспитателя учреждения дошкольного образования, эстетического воспитания школьников.

Материалы сборника могут быть полезными преподавателям, аспирантам, студентам, работникам системы образования, иным заинтересованным лицам.

Материалы публикуются в авторской редакции. Организаторы конференции не несут ответственности за неточности и соответствие ссылок оригиналу.

Н. Ф. Захарченя

БЕЛОРУССКОЕ ОБЩЕСТВО И ВЫЗОВЫ ГЛОБАЛЬНОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ: СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ

УДК 37:930(476)

А. Г. Иценко, Ю. В. Кохович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ЦЕРКОВЬ И ГОСУДАРСТВО В РАБОТАХ А. В. КАРТАШЁВА: РЕЛИГИОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Введение. Антон Владимирович Карташёв родился в 1875 году в г. Кыштыме на Урале. Получил прекрасное на то время духовное образование: кончил Пермскую духовную семинарию, а затем и Санкт-Петербургскую духовную академию (одну из лучших в империи). Участвовал в петроградских религиозно-философских собраниях 1901—1903 годов в Петербурге. Являлся активным членом Поместного Собора Русской церкви 1917—1918 годов. Активно участвовал в политической жизни страны: занимал должность обер-прокурора Священного Синода, а также министра вероисповеданий при Временном правительстве. Основал Православное «Братство св. Софии» (1918—1921), куда входили такие интеллектуалы, как В. Бенешевич, Л. Карсавин, Н. Лосский, И. Гревс; был также одним из основателей православного богословского института в Париже.

Основная часть. Период 1915—1916 годов он посвятил осмыслению и внедрению реформ в Церкви, её обновлению. Размышлял над проблемами взаимоотношения государства и церкви в период реформ и социокультурных трансформаций. События, связанные с Октябрьской революцией, он переживал очень тяжело, пытался бороться с большевистской властью, был арестован и чудом уцелел. После такого тяжелого периода в его жизни ему пришлось эмигрировать, как и многие интеллектуалы того времени (можно вспомнить «философский пароход» 1920-х годов). Но и в эмиграции его не покидали мысли о проблеме взаимоотношения государства и церкви, прежде всего в России. За границей он активно печатается в знаменитом религиозно-философском альманахе «Путь», пишет свои великие труды, где поднимает темы современной библейской критики, освещает проблемы истории Русской церкви, историко-доктринальные темы раннехристианской церкви («Вселенские соборы»), где также затрагивает тематику церковно-государственных отношений [2]. Антон Владимирович всю жизнь был предан церкви. Он был воспитан в реалиях дореволюционной России, но в результате его переезда жизнь изменилась на до и после, а так же претерпело значительные метаморфозы и его мировоззрение.

Огромное количество деятелей благоприятно отзываются о творчестве Антона Владимировича. Нельзя не отметить работы В. Зеньковского, который с уважением относится к Карташёву. Его талант он описывает как поистине необычайный, а его работы превосходными, они наполнены обширным знанием, тонкостью анализа, а главное, умением чувствовать суть изучаемых проблем. Не зря о нем говорят, что у него «золотое перо». И во всем этом, отмечал Зеньковский, стоит его глубокая и живая религиозность [3].

Последней книгой А. Карташёва была «Воссоздание Святой Руси», изданная в Париже (1956) в бытность его профессором Свято-Сергиевской духовной академии (сейчас институт в Париже). В этом сборнике проблема церковно-государственных отношений, а также взаимоотношений церкви и общества проходит красной нитью. Он утверждает, что для церкви лучше, когда она будет существовать обособленно от государства, но при этом должна быть соблюдена полная её самобытность и внутренняя свобода. В этот сборник была включена отдельной главой его наиболее репрезентативная работа по этой теме «Взаимоотношение Церкви и Государства. (Восточно-православная точка зрения)», опубликованная ранее на немецком языке в экуменическом издании „KircheundWelt“ (1937).

Карташёв описывал церковно-политическую историю с достаточно критической стороны и по этой же причине недооценивал византийскую доктрину о церкви и государстве. Вступление христианства в союз с Римской империей было падением и изменой церкви самой себе. Сама церковь не раскаивалась в содеянном. Тем временем она признает взаимосвязь с государством как служение, восстановление своей функции. Именно так обозначалась естественная иерархия «симфонии». Правильно, чтобы тело управляло душой — это естественное, гармоническое, симфоническое отношение.

Именно церковь, а не государство знает и помогает достигать самые верховные цели человеку. В этом смысле она «теоретична», все это потому, что для церкви открыты все пути. Что касается роли

государства, над теократией она мала. Отсюда и трудность выполнить задачу церковно-государственной симфонии. Идея воплощения «симфонии» потерпела поражение: взаимоотношения не были налажены, поэтому власть была присвоена плоти, а не духу. Идеальная схема симфонии такова: это христианское взаимоотношение, равное со стороны церкви и государства. Как ни странно, Восточной церкви удалось добиться идеальной симфонии, при этом не потеряв свободу (профессор не умалчивает и перегибы, которые также имели место быть). Что касается молодых народов и государств, то система симфонии реализовалась с меньшим драматизмом. Века драматических споров окончились. Власти оставалось лишь хранить каноны и культ.

Именно благодаря системе симфонии получено богатое наследство христианизации всей европейской цивилизации.

Система симфонии — это один из типов христианской теократии. В нынешней действительности мы не найдем опоры для неё, какого-нибудь применения. Так как государство стало иным в отличие от церкви, оно, как и культура, стало враждебным для церкви. Что касается новой симфонии церкви с обществом, то она сохраняет свою внешнюю и внутреннюю свободу.

Главным для Карташева было то, чтобы религиозная вера могла спокойно развиваться и существовать. Но среди современного общества, которое в прямом смысле этого слова оглушено бурным техническим прогрессом, менее заинтересованы в вере, как следствие, уровень религиозности резко упал.

Главной проблемой является отсутствие веры народа. Не зря говорится, что «вера без дел мертва». Если поднимать тему об искуплении человеческого греха так же, как и государственного (Карташев как религиозный мыслитель именно через призму сотериологии рассматривает многие проблемы), то человек может стать святым, искупив свои грехи, так и государство может избавиться от этого тяжкого груза. Возможно, хоть такие поступки могут возродить веру. Иначе христианское отношение к государству грозит стать языческим. Христианин может мириться со всеми несовершенствами государственной силы и насилия. Но если не будет истинной веры, то натуральная тяга язычества утопит государственность.

Христианское состояние не идет вперед, оно регрессирует. Отсюда идет исчезновение христианского государства. Для настоящей, крепкой веры людям необходимо отречься от сектантского непротivления, от веры в других богов. С христианской стороны не должно быть возражений против христианского государства, а, наоборот, именно так можно решить неудачи прошлого и не повторить их в будущем. Из-за того, что проблема так и не решена, мера несоответствия достигнутой христианизации государства оказалась так велика, что нехристианские силы стали внушать народу мысль об эмансипации человечества от христианства и церкви, и это все ради свободы и благосостояния.

Народ настолько повелся на эти слова, что от бывших христианских государств остались лишь воспоминания. В период революции государство встало в положение вооруженного нейтралитета по отношению к христианству и церкви.

Плодом этих усилий стало новейшее правовое государство, которое вносило свои достижения в актив государства, а не церкви. Потеряны многомиллионные массы людей, уведены от церкви и озлоблены против неё революционерами, но и на этом восстановление христианского государства не останавливается. Нужно забыть его испорченную репутацию, будто это извлекаемое из сундуков, побитое молью и отдающее нафталином старое сырье, почти ни на что не пригодное.

Благодаря безучастию христиан в реформаторстве укоренился принцип отделения церквей от государства. Здесь шел упор больше на то, чтобы церковь не мешала государству, а находилась в стороне. Тем временем язычество пошло на убыль.

Церковь есть лучший помощник в создании общего блага, общей культуры в духе права, но это все выполняется, когда она есть подлинно, внутренне свободная, независимая духовная держава.

Без сильного участия церкви и преданных граждан не было бы никакой возможности выйти из этого круговорота. Не зря в тексте употреблено высказывание «Каменный дом строится из камня, деревянный — из дерева. Так и Христианское государство можно построить из христиан и их веры в свою страну и тем самым в самих себя» [1, с. 66]. Намного проще происходило это в старину, когда вера собирала большую массу людей. Сейчас христианство в своем народе находится в меньшинстве. И это не весьма хорошо, так как построить христианское государство стало намного тяжелее.

Следует солидаризироваться с православным религиозным мыслителем, учеником профессора Карташева А. Шмеманом, который отмечает его «академичность, эрудицию, научную “акривию”, критическую честность» [4, с. 385]. При этом Шмеман указывает и на точки несогласия с учителем в части его понимания идеала взаимоотношения государства и церкви, прежде всего, говоря о «различных оценках этого союза в прошлом (византийская и русская теократия) и о богословском, более теоретическом подходе к нему в настоящем и будущем» [4, с. 387]. Мыслитель обвиняет Карташева в чрезмерной привязке церкви к государству и наоборот, при том что в силу своей академической честности последний не спекулирует замалчиванием недостатков концепта «симфонии», при этом «для него остается непреложной, самоочевидной истинной эта отнесенность церкви к государству, понимание государства как естественной главной точки приложения сил и деятельности церкви». По мнению Шмемана, слишком уж взаимозависимы тот и другой социальный институт, особенно государство, которое «только в ту меру и “оправдано”, в какую оно воцерковлено, от церкви воспринимает свои задачи, свое назначение и миссию — быть государством христианским» [4, с. 388]. Хотя справедливости ради следует указать, что Шмеман был в этом отношении вряд ли

беспристрастен, потому как позже в своих дневниках он будет писать о своем принципиальном внутреннем неприятии модели «русского православия».

Заключение. Позиция профессора А. В. Карташёва достаточно взвешена, насколько она могла быть таковой у представителя этой волны русских эмигрантских мыслителей, и имеет свою внутреннюю логику. Тяжело не согласиться с его мнением, что оба социальных института – государство и церковь – должны выполнять каждый свою роль в обществе. У государства собственная верховная цель — вести народ к благополучию, у церкви своя — нравственная и мистически-сотериологическая: спасение верующих. Церковь должна духовно управлять миром, ставя приоритетными свои религиозные задачи. Так и государство не должно силой навязывать религиозную веру подданным. С другой стороны, не должна просматриваться и другая крайность: взаимоотношения между церковью и государством не должны быть конфронтационными или враждебными, каждая из них должна иметь пространство свободы (и тут следует признать некоторую правоту оппонентов профессора: у него ни государство, ни церковь в полной мере не свободны друг от друга), позволяющее им выполнять каждой свои поставленные функции и задачи.

Список цитируемых источников

1. *Карташев, А. В.* Воссоздание Святой Руси / А. В. Карташев. — Минск : Изд-во Белорус. Экзархата, 2011. — 592 с.
2. *Карташев, А. В.* Личное и общественное спасение во Христа / А. В. Карташев // *Путь*. — 1934. — № 45. — С. 30—36.
3. *Зеньковский, В.* Памяти профессора А. В. Карташева / В. Зеньковский // *Вестн. рус. студенч. христ. движения*. — Париж—Нью-Йорк, 1960. — № 58—59. — С. 61—62.
4. *Шмеман, А.* Церковь, Государство, Теократия. По поводу «Очерков по истории Русской Церкви» А. В. Карташёва / А. Шмеман // *Собрание статей. 1947—1983* / сост.: У. С. Шмеман, Н. А. Струве, Е. Ю. Дорман. — М. : Рус. путь, 2009. — 896 с. — С. 384—390.

УДК 739(476):339.375.2"20"

В. Ю. Казанина

Учреждение образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств», Минск

СТАРИННЫЕ ДЕКОРАТИВНЫЕ КОВАННЫЕ ИЗДЕЛИЯ БЕЛАРУСИ НА АНТИКВАРНОМ АРТ-РЫНКЕ XXI ВЕКА

Введение. Внимание к кованым декоративным изделиям в XXI веке не только не ослабло, но и постоянно растёт. Это связано как с их эстетической привлекательностью для потребителей на рынке, так и со значением этнического искусства для сохранения идентификации народа в глобализированном XXI веке. Беларусь сегодня активно заявляет о себе на международной арене, и предметы старины, связанные с местной культурой, привлекают внимание общества, становятся инвестиционно привлекательными. Без них сложно составить убедительный образ страны на фоне соседних, ведь в этническом искусстве нет случайных, не обусловленных исторически и функционально объектов: «Искусство плотно вплетено в жизнеобеспечение людей традиции. Ещё в сельской культуре белорусов XIX—XX веков посуду, орудия труда, ткани, еду и напитки, а также инструменты не покупали, а изготавливали самостоятельно (рисунки 1—3). Кто не умел делать вожжи для коня, тот не мог прокормить семью — не находил жену; те из девушек, которые не умели ткать и шить, не могли подготовить приданое — не выходили замуж. Без танцев не происходило знакомство представителей различных полов; без свадебных песен не было свадьбы; без хороводной хореографии — начала хозяйственного года» [1, с. 31]. Помимо этого не мог быть организован и быт, а также жизнеобеспечение без изделий кузнецов: украшений, инструментов, предметов интерьера и обстановки, выкованных из металла. За наиболее оригинальными и ценными из этих предметов сегодня «охотятся» исследователи искусства и коллекционеры-антиквары. Про различные аспекты изготовления кованых изделий Беларуси (ковальство) писали Евгений Сахута [2; 3], Михась Романюк [4]; про этнические и художественные истоки кузнечного ремесла в Восточной Европе — Даумантс Калниньш [5], Эгле Гричувиене [6] и др. Их исследования содержат объёмный этнографический и искусствоведческий материал, но связь искусства по металлу с антикварным рынком (что немаловажно для его сохранения в будущем) освещается скромно. Цель статьи — определить место и потенциал старинных декоративных кованых изделий Беларуси на антикварном арт-рынке XXI века.



Рисунок 1 — Средневековый девичий костюм балтов с бронзовыми украшениями, реконструкция, 1995 [5, с. 61]



Рисунок 2 — Балтийские медные и бронзовые украшения, реконструкция, 1995 [5, с. 62]



Рисунок 3 — Участницы РГО «СЭТ» в средневековых костюмах Понеманья Беларуси, реконструкция, начало XXI века

Основная часть. Белорусское ковальство, по определению специалистов, — это «...производство изделий хозяйственного и декоративно-прикладного назначения из железа путём его горячей или холоднойковки» [7, с. 227]. Однако первыми в ряду металлов, использовавшихся человеком для своих нужд (в том числе и на территории Беларуси, заселённой во времена появления металла в обиходе местных жителей на рубеже III—II тысячелетий до н. э. балтскими племенами), было не железо, а медь и бронза. Искусство по металлу так же функционально, как и любой другой вид традиционного искусства, но при его появлении в широком обиходе эстетика всё-таки превалировала над функциональностью. Первые известные науке металлические изделия — это украшения, которые являлись амулетами, знаками социального и семейного статуса их владельцев. Только позднее из металла начали делать орудия труда (топоры, ножи, плуги) и различные виды оружия. Все исследователи отмечают индоевропейские истоки искусства по металлу, а от эпохи бронзы до IX—XII веков «наборы металлических украшений — обязательная часть традиционного костюма балтов и белорусов» [1, с. 34]. Современные отечественные любители, архаики-реконструкторы обычно используют на своих мероприятиях и фестивалях реплики археологических украшений (рисунок 4), приобретённые в специализированных магазинах, а, если повезёт, они иногда приобретают и аутентичные застёжки-фибулы, броши, браслеты, серьги, подвески, пронизки и кольца.



Рисунок 4 — Реплики аутентичных бронзовых изделий (фибула, подвески) из магазина “Ragna” (2018, Минск)



Рисунок 5 — Ковка XVII века: дверная решётка Михайловского костёла в Михалишках (Островецкий район) [7]



Рисунок 6 — Ковка XIX века: ограда (Добруш), ограда балкона (Гродно), крест (Вилейский район) [7]

Сельские кузнецы Беларуси изготавливали по заказам односельчан украшения из меди и бронзы до XIX—XX веков, но их основным промыслом, как и у отечественных кузнецов-горожан со Средневековья, была работа с железом. «Железо добывали из болотной руды в небольших полушарие подобных печах (домницах), из полученных заготовок (криц) и ковали... Ковка железа широко распространилась в XI—XIII веках. Из железа ковали вещи хозяйственного и бытового назначения: топоры, долота, ножи, ножницы, буравчики, зубила, шпоры, копыя, гвозди, огниво, замки, ключи, пряжки, фибулы и др. Кузнечным делом обычно занимались городские ремесленники, которые владели также закалкой, цементацией, сваркой. В XVI веке возникли первые кузнечные цеха (Слуцк, Полоцк, Могилев, Витебск и др.), которые объединялись вместе с другими (главным образом слесарными) или выделялись в самостоятельные. Уставы кузнечных цехов регламентировали характер работы кузнецов: оковка транспортных средств, подков лошадей, изготовление топоров, крюков, шлемов, узлов, цепей, решёток, а также различных вещей художественного характера. Особого развития достигла ковка в XVII—XVIII веках. В Витебске, Полоцке, Минске, Могилеве, Пинске, Гродно насчитывались десятки кузнецов разных специальностей: ножовщиков, мечников, замочников и др. Подавляющее большинство городских мастеров работало в сфере монументального строительства. Они производили ограждения, балконы, лестничные перила, алтарные перегородки, кресты, флюгера и др.» [7, с. 227]. Их изделия, часто неплохо сохранившиеся с XVII (рисунок 5) и XIX веков (рисунок 6), до сих пор привлекают внимание любителей и знатоков.

В соседних странах интернет-магазины с разделами по антикварной ковке (например, российский портал «Лавка старины: антиквариат, коллекционирование» [8]), как и порталы по продаже современных кованых изделий, весьма распространены. Интернет-порталы, посвящённые современной кованой продукции Беларуси, предлагают знатокам и рядовым потребителям довольно широкий ассортимент изделий: кованые беседки, качели, кровати, люстры, мангалы, перголы, скамейки, столы, стулья, фонари, цветочницы [9]. Им не помешали бы разделы и про кованый антиквариат, которые у них сегодня отсутствуют. Ведь кованые изделия, основанные на реконструкции и передаче закоренелых художественных традиций, способны решить многие проблемы обустройства художественно-культурного пространства страны в целях противостояния современного белорусского общества вызовам глобализации, сохранения этнохудожественного наследия нашего народа.

Заключение. Анализируя место старинных декоративных кованых изделий Беларуси на антикварном арт-рынке XXI века, следует отметить, что отечественный арт-рынок пока довольно сдержан к наследию старинных мастеров. Потенциал отечественной стариннойковки для обустройства художественно-культурного пространства страны и обеспечения спроса общества на изделия такого рода (а также на их современные реплики) использован не полностью. Специализированных торговых точек и разделов на интернет-порталах, посвящённых антикварным кованым товарам, подобным российской «Лавке старины», Беларусь пока не имеет. Но, судя по тому, что современные отечественные кованые изделия продаются всё более массово и системно, а также пользуются устойчивым спросом, появление хорошо организованной торговли антикварной ковкой и её качественными современными репликами в Беларуси — вопрос ближайшего будущего, тем более что первые опыты деятельности в этом направлении, например ассортимент этномагазина “Ragna” [10], производят хорошее впечатление как на искусствоведов, так и на покупателей и коллекционеров искусства.

Список цитируемых источников

1. *Калацэ́й, В. В.* Параўнальная міфалогія / В. В. Калацэ́й. — Мінск : Зорны верасень : Паркус плюс, 2009. — 109 с.
2. *Сахута, Я. М.* Беларускае народнае кавальства / Я. М. Сахута. — Мінск : Беларусь, 2015. — 173 с.
3. *Сахута, Я. М.* Беларускае народнае мастацкае кавальства / Я. М. Сахута. — Мінск : Полымя, 1990. — 188 с.
4. *Раманюк, М.* Беларускія народныя крыжы : манаграфія / М. Раманюк. — Вільнюс : Наша Ніва : Д. Раманюк, 2000. — 221 с.
5. *Kalniņš, D.* Aiz Daugavas vara dārzis / D. Kalniņš / levads Anda Vilka, zīmējumi Ikars Pakalnetis. — Rīga : Preses nams, 1995. — 96 l pp., il.
6. *Baltiškojo ornamento beieškant / sudarytoja Eglė Gričiuvienė.* — Vilnius : Lietuvos istorijos ir etnografijos muziejus, 1991. — 72 s., il.
7. *Сахута, Я. М.* Кавальства / Я. М. Сахута // *Этнаграфія Беларусі : энцыклапедыя* / рэдкал.: І. П. Шамякін (гал. рэд.) [і інш.]. — Мінск : БелСЭ, 1989. — С. 227—228.
8. Замки, ключи кованые изделия // Лавка старины. Антиквариат и коллекционирование [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.dvaveka.ru/selskij-byt/kovanye-izdelija/>. — Дата доступа: 09.02.2018.
9. Белковка. Изготовление кованых изделий [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://belkovka.com/catalog/khudozhestvennaya-kovka/>. — Дата доступа: 09.02.2018.
10. Фібула з цвікападобнымі галоўкамі // Этнакрама “Ragna” [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ragna.by/product/fibula-z-tsvikapodobnymi-galoukami>. — Дата доступа: 09.02.2018.

ЗВОН ХАТЫНИ — ОБРАЩЕНИЕ К НАШИМ СЕРДЦАМ

Помните!
Через века, через года, —
помните!
О тех,
кто уже не придет никогда, —
помните!
Р. И. Рождественский

Введение. Родина — родная, святая. Для любого человека это слово понимается в двух разных значениях. Родина как страна, государство, в котором человек — это гражданин и патриот. Есть и другая родина, которую человек любит от рождения. Быть может это деревня или городок. Франциск Скорина писал: «Понеже от прирождения звери, ходящие по пустыне, знают ямы своя; птицы, летающие по воздуху, ведают гнезда своя; рыбы, плавающие по морю и в реках, чуютъ виры своя; пчелы и тым падобныя бароняць ульев своих, — тако ж и люди, игде зродилися и ускармлиены суть по бозе, к тому месту великую ласку имають» [1, с. 129]. Что же испытывает человек, когда видит, что его Родину и малую родину разрушают... Любовь к Родине в нас заложена от природы, и Франциск Скорина это подтверждал. Какие же чувства испытывает человек, когда в его Родину вторглись люди, которые пытаются уничтожить всю любимое, святое и дорогое для него? Не дай нам, Господи, войны!

Основная часть. Беларусь — это страна, которая много раз становилась ареной страшных войн. Каждая оставляла после себя смерть, опустошение и разорение. Самой кровопролитной стала Великая Отечественная война. Победа в ней была достигнута ценой больших потерь огромного количества людей. Бок о бок с белорусами защищали свою Родину и другие народы. Белорусская земля приняла в себя миллионы людей, погибших не только на поле брани, но и хладнокровно умерщвленных в ходе осуществления гитлеровцами оккупационного режима [2].

Одной из форм геноцида стало уничтожение деревень, часто вместе с населением. Уничтожение белорусского населения проводилось часто под предлогом борьбы с партизанами. При этом партизанское движение рассматривалось как удобная причина для осуществления преступных планов «обезлюдения» захваченных территорий [2]. Только в Брестской области 5 деревень (Дремлево, Красницы, Вяды, Тупичицы, Константиново) были сожжены вместе с жителями фашистскими оккупантами. К сожалению, эти деревни так и не были восстановлены.

Мемориальный комплекс «Дремлево» находится в Жабинковском районе Брестской области, в нескольких километрах от агрогородка Степанки. 11 сентября 1942 года на рассвете в деревню ворвалась группа карателей. Жителей согнали в сараи и подожгли их. В огне погибло 196 человек. Деревня не была восстановлена. Как рассказал один из местных жителей рядом расположенного агрогородка Степанки, такая же участь была уготована и их деревне. Но староста смог уговорить немцев не делать этого. Мемориальный комплекс был установлен в 1982 году. Он представляет собой насыпанный курган с рядом сидячими скульптурами трех женщин: бабушки, матери и дочери. Ежегодно в годовщину трагедии в Дремлево проходит траурный митинг. Земля с места сожженной деревни захоронена в мемориальном комплексе «Хатынь» [3].

Деревню Красница Выгонощевского сельсовета Ивацевичского района постигла похожая судьба. По сведениям жителей соседней деревни Бобровицы, Красница была сожжена карателями 10 сентября 1942 года, при этом были сожжены в сарае все жители этой деревни. На месте деревни стоит небольшой памятник [4].

Так, 13 сентября 1942 года гитлеровцы сожгли сразу 3 деревни — Вядо, смежную с ней Тупичицы и соседнюю деревню Бобровицы — за сочувственное отношение к партизанам. Другие говорят, что фашисты сожгли деревни после того, как были основательно потрепаны партизанами где-то недалеко от этих мест [4].

Деревня Константиново была оккупирована частями вермахта летом 1941 года. В деревне до войны насчитывалось 35 еврейских и 6 белорусских дворов, а население состояло из примерно 184 евреев и 35 белорусов. Гетто в деревне просуществовало до октября 1942 года, когда немцы переправили евреев сначала в Ружаны, а затем в Волковыск, где всех расстреляли. Еврейские дома в деревне остались целыми. В июле 1944 года при отступлении немцы сожгли Константиново и находящуюся рядом деревню Воля. Деревня Константиново после войны не была восстановлена, а её территория (по крайней мере около половины) считается сейчас деревней Воля (ныне Ружанского поссовета). На месте бывшей деревни у дороги

установлена плита с текстом: «В этом урочище была деревня Константиново. В 1944 году она была сожжена, а население расстреляно фашистами» [5].

Не обошла беда и Барановичский район. Здесь была сожжена деревня Застаринье. После войны ее восстановили.

В канун первого мая 1943 года в партизанский отряд Стрелкова прибыла из Городища подпольщица Анна Бабушкина. Она сообщила, что гитлеровцы готовят против партизан и мирного населения карательную операцию. Партизаны к ней подготовились, однако два дня подряд не было никаких происшествий. Было предположено, что карательной экспедиции не будет. Именно поэтому нападение карателей 57-го карательного батальона немцев оказалось неожиданным. Каратели начали обстреливать дома, огороды и перешли в наступление. Первая атака партизанами была отбита. Но силы противника были больше, чем у партизан. Следующий неравный бой длился четверть часа. Многие погибли. Оставшиеся в живых, захватив с собой пятерых раненых товарищей, отошли.

Фашисты, захватив деревню, учинили жестокую расправу над безоружными сельчанами. Всех жителей, включая детей, загоняли в дома по 15—20 человек и расстреливали. А затем обливали бензином и поджигали. Началось массовое истребление людей. В результате этого было уничтожено 382 человека, в том числе 70 детей, не достигших десятилетнего возраста [6].

Из 9 200 населённых пунктов, разрушенных и сожжённых немецкими оккупантами и коллаборационистами в Беларуси во время Великой Отечественной войны, 628 — вместе с населением; 186 деревень не смогли возродиться, так как были уничтожены со всеми жителями, включая матерей и грудных детей, немощных стариков и инвалидов [7].

В память о белорусских деревнях, уничтоженных немецко-фашистскими захватчиками, в январе 1966 года был создан мемориальный комплекс «Хатынь» [8, с. 6]. Так к нам обращаются из пепла хатынцы и все жители деревень, которые разделили судьбу Хатыни: «Люди добрые, помните: любили мы жизнь, и Родину нашу, и вас, дорогие. Мы сгорели живыми в огне. Наша просьба ко всем: пусть скорбь и печаль обернутся в мужество ваше и силу, чтобы смогли вы утвердить навечно мир и покой на земле. Чтобы отныне и никогда в вихре пожаров жизнь не умирала!» [8, с. 8—9].

И наш ответ погибшим: «Родные вы наши. Головы в скорби великой склонив, стоим перед вами. Вы не покорились фашистским убийцам в черные дни лихолетья. Вы приняли смерть, но пламя любви вашей к Родине нашей советской вовек не погаснет. Память о вас в народе бессмертна, как вечна земля и вечно яркое солнце над нею!» [8, с. 9].

Заключение. Память сердца бессмертна. История донесет, память сердца поведает новым эпохам, грядущим поколениям и о великой трагедии, и о героической борьбе нашего народа. Десятки, сотни памятников расскажут о легендарных партизанах и войнах-фронтовиках, отдавших жизнь за нашу свободу, за будущее всего человечества. Звонят колокола: «Люди, склоните головы перед памятью тех, кто не покорился, кто, как и мы, любил жизнь, ясную, мирную синеву неба. Люди, будьте бдительны!» Звонят колокола, звонят... [9, с. 77—78].

Список цитируемых источников

1. Памятники литературы Беларуси X—XVIII веков / сост., лит. обраб. текста, пер. на рус. яз. И. В. Саверченко. — Минск : БелЭн, 2013. — 464 с.
2. Трагедия белорусских деревень. 1941—1944. Документы и материалы [Электронный ресурс] / сост. Н. В. Кириллова [и др.]. — Режим доступа: <http://www.molodguard.ru/village06.htm>. — Дата доступа: 10.03.2018.
3. Мемориальный комплекс «Дремлево» в Жабинковском районе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://brestcity.com/blog/memorialnyj-kompleks-dremlevo-v-zhabinkovskom-rajone>. — Дата доступа: 11.03.2018.
4. По ним звонят колокола Хатыни [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.sb.by/articles/po-nim-zvonyat-kolokola-khatyni.html?delete_comment_id. — Дата доступа: 11.03.2018.
5. Холокост в Пружанском районе (Брестская область) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [https://wikivisually.com/lang-ru/wiki/Холокост_в_Пружанском_районе_\(Брестская_область\)](https://wikivisually.com/lang-ru/wiki/Холокост_в_Пружанском_районе_(Брестская_область)). — Дата доступа: 11.03.2018.
6. Демин, В. Застаринская трагедия / В. Демин // Наш край. — 1994. — 5 июля. — С. 4.
7. Список уничтоженных нацистами населённых пунктов Белоруссии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Список_уничтоженных_нацистами_населённых_пунктов_Белоруссии. — Дата доступа: 10.03.2018.
8. Ванькевич, А. Г. Хатынь : Путеводитель по мемориальному комплексу / А. Г. Ванькевич. — 6-е изд., испр. — Минск : Беларусь, 1982. — 46 с.
9. Белевич, А. П. Хатынь : Боль и гнев / А. П. Белевич ; пер. с бел. В. Жиженко. — 2-е изд., перераб. — М. : Изд-во полит. лит., 1975. — 8 с.

СОБЫТИЯ ОКТЯБРЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ В ТУРКМЕНСКОМ КРАЕ

Введение. Октябрьская революция в ноябре 1917 года застала Туркменистан в нестабильном состоянии. После свержения царской власти в крупных городах — Ашхабаде, Красноводске, Чарджоу, Мары — активизировались ранее запрещенные группы социал-демократов, включая большевиков. Однако сельское население оставалось пассивным и не выходило из-под контроля своих религиозных и племенных вождей. Хотя большевики сумели склонить на свою сторону русских рабочих в городах, попытки завоевать доверие туркменских крестьян — дехкан (земледельцев) и пастухов — не возымели успеха. Восточные области Туркменистана оставались под властью хивинского и бухарского ханств, которые были вассалами Российской империи. В течение того же 1917 года четыре раза проводился всетуркестанский курултай (съезд) мусульман. На I съезде, проходившем с 16 по 23 апреля 1917 года в Ташкенте, была выдвинута идея об образовании Туркестанской автономии в составе демократической России. Эта идея стала первым шагом туркестанских народов на пути восстановления национальной государственности. На последнем заседании съезда было принято решение об образовании центрального руководящего органа — туркестанского краевого мусульманского совета (краймуссовета). Его образование предполагало объединение разрозненных, не связанных друг с другом мусульманских обществ, комитетов и союзов, чтобы придать национальному движению организованный характер.

Основная часть. К 1917 году джадидизм от просветительства поднялся до уровня политического движения. К 1917 году в Туркестане существовали три типа школ для местного (туземного) мусульманского населения: 1) конфессиональные — старометодные мактабы и медресе; 2) новометодные (джадидские) школы, занимавшие промежуточное положение между конфессиональными и светскими учебными заведениями; 3) светские — русско-туземные школы. Среди этих типов наиболее весомым в количественном отношении и значимым для местного населения был первый тип — традиционные конфессиональные учебные заведения, уходящие своими корнями вглубь веков. После Октябрьской революции 1917 года в Петрограде и успешного вооружённого восстания в Ташкенте советская власть в Закаспийской области была провозглашена на IV съезде советов (проходил в Ашхабаде). Вслед за победой Октябрьской революции в Петрограде 28 октября (10 ноября) 1917 года произошло вооруженное восстание рабочих и солдат в Ташкенте, которое поддержали и трудящиеся Туркменистана. Революция в Туркменистане победила, к концу ноября — зимой 1917—1918 годов советская власть утвердилась по всей Закаспийской области. Большевики обеспечили выборы в состав советов представителей туркменского населения. Депутаты-туркмены вошли во все уездные советы. Началось создание аульных советов. 15 декабря 1917 года — 30 апреля 1918 года на V съезде советов Туркестанского края была образована Туркестанская Автономная Советская Социалистическая Республика в составе РСФСР. В неё вошла основная часть территории Туркестанского края, включая и Закаспийскую область, переименованную в августе 1921 года в Туркменскую. Новые власти национализировали банки, транспортную инфраструктуру и промышленные предприятия, пытались провести национализацию земли. В феврале 1918 года был распущен в Ашхабаде контрреволюционный областной мусульманский комитет, созданный в августе 1917 года местной феодальной знатью и реакционным духовенством; затем ликвидировано переселенческое управление, образованное в 1906 году, с помощью которого царизм создавал себе опору в Туркменистане в лице русских кулаков; национализировано «государево имение» в Байрам-Али. Началось создание красной гвардии, выдвинулись первые советские активисты из туркмен. После мятежа в июле 1918 года советская власть в Закаспийской области пала, и в августе того же года на её территорию были введены британские войска (за исключением небольшого гарнизона в Красноводске, покинули Закаспийскую область к июню 1919-го). В феврале 1920 года антисоветский мятеж был подавлен. 27 октября 1924 года в результате национально-государственного размежевания Средней Азии из территорий, населённых туркменами, была образована Туркменская Советская Социалистическая Республика. Тем самым было создано единое туркменское государство (впервые в истории туркменского народа). 12 мая 1925 года Туркменская ССР вошла непосредственно в состав СССР. Уже в первые годы своего существования советское государство поспешило принять все необходимые законодательные меры для секуляризации всех сторон жизни общества, для потери исламом ряда его важных функций. Так, в Туркестанской республике (1918—1924) на основании декрета ВЦИК и СНК РСФСР от 24 ноября 1917 года «Об уничтожении сословий и гражданских чинов» все привилегии, которыми пользовалось мусульманское духовенство, саиды и ходжи, были ликвидированы. Однако реализация на практике этого и других законодательных актов потребовала определенного времени, которое охватило главным образом 1920-е годы.

Заклучение. Наиболее важным достижением 1930-х годов явилось формирование рабочего класса. Если до революции основными занятиями населения были скотоводство и земледелие, то ускоренная индустриализация привела к созданию класса городских рабочих, занятых в новых отраслях промышленности. В республике была практически искоренена неграмотность, существовала развитая сеть учреждений народного образования. С 1924-го по 1940-й год число рабочих, занятых в промышленности и других отраслях хозяйства, выросло с 34 до 188 тыс. человек. Однако за этот прогресс Туркменистану пришлось дорого заплатить. Десятки, а возможно, и сотни тысяч зажиточных крестьян (кулаков) погибли во время коллективизации; практически все мусульманское духовенство и значительная часть вновь образованной национальной интеллигенции стали жертвами репрессий, проходивших с середины 1930-х до 1953 года.

УДК 323.1(476)+930.1(476)

Д. А. Крэнт

Дзяржаўная навуковая установа «Інстытут гісторыі Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі», Мінск

ВЫВУЧЭННЕ ГІСТОРЫІ НАЦЫЯНАЛЬНЫХ МЕНШАСЦЕЙ БЕЛАРУСІ ў 1930-Х ГГ.

Уводзіны. Інтэрэс акадэмічных даследчыкаў да праблемы гісторыі нацыянальных меншасцей Беларусі акрэсліўся ў міжваенны перыяд. Найбольш інтэнсіўна яна распрацоўвалася ў 1930 гады, аднак у канцы адзначанага перыяду даследаванні, прысвечаныя іншанацыянальным групам у БССР, спыніліся. У дадзенай рабоце пастаўлена мэта высветліць падыходы да вывучэння адзначанай праблемы і выявіць прычыны спынення даследаванняў па гісторыі нацыянальных меншасцей у БССР.

Асноўная частка. Даследаванні нацыянальных меншасцей Беларусі ў 1930-х гадах адбываліся ў першую чаргу ў межах дзейнасці нацыянальных навукова-даследчых адзінак Беларускай акадэміі навук (далей — БАН). У 1931 годзе ў структуры БАН існавалі латышскі, літоўскі, польскі і яўрэйскі сектары. Адзначаныя ўстановы на працягу 1930-х гадоў перажылі шэраг арганізацыйных трансфармацый, змяняючы свой статус у межах акадэміі навук. У 1932 годзе былі арганізаваны інстытуты яўрэйскай і польскай пралетарскіх культур. У наступным годзе шляхам аб'яднання адпаведных сектараў быў утвораны Інстытут літоўскай і латышскай пралетарскіх культур. Адзначаныя ўстановы ў 1935 годзе былі аб'яднаны ў Інстытут нацыянальных меншасцей. Дададзены інстытут расфарміраваны ў маі 1936-га. Гісторыка ўпамянёнай навукова-даследчай ўстановы пасля яе рэарганізацыі размеркавалі па сектарах Інстытута гісторыі АН БССР [1, с. 209].

Уплыў на фарміраванне праблемы гісторыі нацыянальных меншасцей аказвалі іншыя навукова-даследчыя ўстановы БАН. Так, супрацоўнікам Інстытута савецкага будаўніцтва і права Я. Лушчыцкім была падрыхтавана праца па тэме «Саветы нацыянальна-польскія Дзяржынскага раёна на новым этапе». Даследчыкам Інстытута філасофіі І. Льюшыным вывучалася праблема нацыянальнага пытання ў працах К. Маркса і І. Сталіна. Пад кіраўніцтвам дырэктара Інстытута філасофіі акадэміка С. Вальфсона распрацоўвалася тэма «Нацыянальныя асаблівасці калгаснага будаўніцтва ў БССР». Названыя вышэй супрацоўнікі Інстытута філасофіі ў 1935 годзе падрыхтавалі працу па праблеме інтэрнацыяналізму ў БССР [2, с. 234]. Такім чынам, пытанні, якія закраналі гісторыю нацыянальных меншасцей ў БССР, разглядалася і на тэарэтычным узроўні. Можна заўважыць, што менавіта даследчыкамі-тэарэтыкамі ў БССР пачала культывіравацца канцэпцыя інтэрнацыяналізму як прымальнай форма нацыянальнага ўзаемадзеяння ў краіне.

Важнае значэнне пры распрацоўцы даследаванняў па гісторыі нацыянальных меншасцей Беларусі надавалася збору факталагічнага матэрыялу. Даследчыкамі пад эгідай дзейнасці нацыянальных навукова-даследчых адзінак праводзілася экспедыцыйная работа. Важнае месца займалі сацыяльна-эканамічныя экспедыцыі, задачамі якіх з'яўлялася выяўленне матэрыялаў па гісторыі фабрык, заводаў і калгасаў. Экспедыцый падобнага характару праводзіліся латышскім сектарам ў 1930 і 1931 гадах, Інстытутам польскай пралетарскай культуры ў 1932—1934 гадах, Інстытутам яўрэйскай пралетарскай культуры ў 1931—1934-м. З гэтага шэрагу варта вылучыць экспедыцыйную працу літоўскага сектара, прадстаўнікі якога акцэнтавалі ўвагу на тым, што займаюцца зборам гаспадарчых і культурных матэрыялаў [3; 4].

Азнаёмленне з працамі, прысвечанымі гісторыі нацыянальных меншасцей Савецкай Беларусі, дазваляе вылучыць наступныя канцэптуальныя падыходы да асвятлення адзначанай праблемы. Па-першае, значная ўвага даследчыкамі надавалася вывучэнню эканамічнага становішча насельніцтва, якое становілася аб'ектам вывучэння. У адзначаным кірунку найбольш паказальнай з'яўлялася навуковая дзейнасць К. Шкільтэра па даследаванні латышскага насельніцтва БССР. Даследчыкам на прыкладзе гаспадарчага ўкладу латышоў была паказана прывабнасць калектывных форм гаспадарання над індывідуалістычнымі [5].

Другім падыходам да спосабу вывучэння іншанацыянальнага насельніцтва стала асвятленне нацыянальна-культурнага развіцця нацыянальных меншасцей. Найбольш тыповай у гэтым плане з'яўляецца праца Э. Прынца, прысвечаная нацыянальна-культурнаму будаўніцтву сярод польскага насельніцтва БССР. Аўтарам былі асветлены дасягненні, якія атрымала польскае насельніцтва БССР ад савецкага ладу [6].

Трэба адзначыць, што некаторыя даследчыкі нацыянальных меншасцей Беларусі спрабавалі спалучыць адзначаныя вышэй падыходы. Прыкладам іх сінтэзу з’яўляецца праца В. Скардзіса, прысвечаная гісторыі літоўскага насельніцтва БССР [7].

Большасць работ не раскрывала пытання палітычнай актыўнасці іншанацыянальных элементаў, якія пражывалі на тэрыторыі Беларусі. Адзіным выключэннем у гэтым плане з’яўляюцца даследаванні, прысвечаныя яўрэйскай тэматыцы. Гэта звязана з тым, што яўрэйскія арганізацыі ў дарэвалюцыйны і паслярэвалюцыйны перыяды праяўлялі палітычную актыўнасць. У першую чаргу гэта датычыцца Бунду. Задачамі даследаванняў, якія рыхтаваліся па дзейнасці адзначанай арганізацыі, з’яўлялася адлюстраванне яе контррэвалюцыйнага характару. Трэба адзначыць, што пры стварэнні падобных даследаванняў назіралася даволі моцная самацэнзура аўтараў. Нават у падобных умовах шэраг даследаванняў здымаўся з друку. Так, быў зняты з друку падрыхтаваны даследчыкамі яўрэйскага сектара зборнік «Ленін супраць БУНДУ».

Значная ўвага даследчыкамі надавалася вывучэнню рэлігійнага пытання сярод нацыянальных меншасцей. У прыватнасці, дадзеныя пытанні распрацоўваліся па польскай і яўрэйскай праблематыцы. Рабілася спроба стварыць падобнае даследаванне і па рэлігійнасці латышскага насельніцтва, аднак адзначаная ініцыятыва не была рэалізавана [4].

У межах дзейнасці навукова-даследчых адзінак БАН планавалася займацца вывучэннем не толькі вышэй памянёных нацыянальных меншасцей. У прыватнасці, узнікла ініцыятыва распачаць даследаванні па гісторыі і культуры нямецкага і татарскага насельніцтва БССР [8, арк. 37]. Варта падкрэсліць, што для рэалізацыі вывучэння культуры і гісторыі беларускіх татар у БАН існавалі дасведчаныя кадры. Гэта тычыцца ў першую чаргу В. Вольскага, якім яшчэ ў 1920 гады была падрыхтавана серыя артыкулаў, прысвечаная татарскаму насельніцтву Беларусі, і Я. Гембіцкага, які ў 1930 годзе скончыў падрыхтоўку ў аспірантуры БАН па гісторыі культуры беларускіх татар. Аднак ініцыятыва не была рэалізавана, што можна было звязаць са згортаннем нацыянальнай палітыкі, накіраванай на развіццё нацыянальных адметнасцей асобных груп насельніцтва БССР.

На працягу адзначанага перыяду не публікаваліся работы, у якіх дзейнасць нацыянальных меншасцей разглядалася комплексна. Варта падкрэсліць, што праца ў дадзеным кірунку праводзілася. Так, у 1937 годзе да дваццацігоддзя Кастрычніцкай рэвалюцыі планавалася выданне калектыўнага даследавання па нацыянальна-культурнаму будаўніцтву сярод нацменшасцей Савецкай Беларусі. Работу рыхтаваў аўтарскі калектыў, у які ўваходзілі С. Агурскі, С. Матулайціс, В. Скардзіс, К. Шкільтэр. Азнаямленне са справаздачай В. Скардзіса аб навуковай дзейнасці за 1936 год сведчыць, што ён сумесна з К. Шкільтэрам падрыхтаваў частку работы, прысвечаную літоўскаму і латышскаму насельніцтву БССР [9, арк. 39]. Аднак у выніку памянёная праца не была надрукавана.

Даследаванні, прысвечаныя нацыянальным меншасцям БССР, былі прыпынены ў выніку рэпрэсій 1937 года, якія закранулі і навукоўцаў АН БССР. Сярод іх быў шэраг гісторыкаў, якія актыўна займаліся вывучэннем нацыянальных меншасцей БССР: С. Агурскі, Л. Галамшток, С. Матулайціс, В. Скардзіс, К. Шкільтэр і інш. Тым самым шляхам гвалтоўных мерапрыемстваў быў ліквідаваны асяродак навукоўцаў у Беларусі, які займаўся вывучэннем нацыянальных меншасцей.

Заклучэнне. Даследаванні па гісторыі нацыянальных меншасцей Беларусі канцэнтраваліся ў перыяд 1930-х гадоў у межах нацыянальных навуковых адзінак БАН. Значная ўвага даследчыкамі надавалася вывучэнню эканамічнага становішча і праблеме нацыянальна-культурнага будаўніцтва сярод нацыянальных меншасцей. Акрамя таго існавала спроба асвятлення рэлігійнага жыцця нацыянальных меншасцей, якая не была рэалізавана. Даследаванні закраналі праблему жыцця наступных нацыянальнасцей: латышоў, літоўцаў, палякаў, яўрэяў. Адсутнічалі даследаванні, у якіх нацыянальныя меншасці вывучаліся комплексна. Канец 1930-х гг. стаў часам спынення даследаванняў, прысвечаных адзначанай праблеме. Гэта акалічнасць была звязана з закрыццём навукова-даследчых адзінак, якія займаліся вывучэннем нацыянальных меншасцей і мерапрыемствамі рэпрэсіўнага характару супраць даследчыкаў, якія ў тым ліку займаліся памянёнай праблемай.

Спіс цытаваных крыніц

1. *Шаўчук, І. І.* З вопыту арганізацыі нацыянальнай навукі БССР / І. І. Шаўчук, Г. У. Карзенка // Этнаконфесіянальныя працэсы в історыі Беларусі : сб. науч. ст. по итогам науч. конф., Минск, 16 дек. 2016 г. — Минск, 2016. — С. 205—214.
2. *Альховік, М. К.* Беларуская акадэмія навук і нацыянальна-культурнае будаўніцтва ў 1929—1934 гг. / М. К. Альховік // Інстытут беларускай культуры і становленне навуцы ў Беларусі. К 90-летню стварэння Інстытута бел. культуры : матэрыялы Міжнарод. науч. конф., Минск, 8—9 дек. 2011 г. — Мінск, 2012. — С. 228—234.
3. Вытворчы плян Беларускай акадэміі навук на 1933 год. — Менск : Выдавецтва БАН, 1933. — 117 с.
4. Вытворчы план акадэміі навук на 1934 год. — Менск : Выдавецтва БАН, 1934. — 88 с.
5. *Шкільтэр, К. Ю.* Латыскія колёніі на Беларусі. Гістарычнае развіццё латыскіх сялянскіх гаспадарак / К. Ю. Шкільтэр. — Менск : Беларус. акад. навук, 1931. — 271 с.
6. *Прынц, Э.* Нацыянальна-культурнае будаўніцтва польскага насельніцтва БССР / Э. Прынц // Бальшавік Беларусі. — 1932. — № 13. — С. 37—50.
7. *Скардзіс, В. І.* Літоўцы ў Савецкай Беларусі : нарыс аб узнікненні літоўскіх пасяленняў на Беларусі, іх становішчы пры царызме і сацыялістычным будаўніцтве пры савецкай уладзе / В. І. Скардзіс. — Менск : Беларус. акад. навук, 1935. — 122 с.
8. Цэнтральны навуковы архіў акадэміі навук Беларусі (ЦНА НАН Беларусі). — Ф. 1. Воп. 1. Спр. 30.
9. ЦНА НАН Беларусі. — Ф. 3. Воп. 1. Спр. 34.

ФОРМИРОВАНИЕ ИТАЛЬЯНСКОЙ НАЦИИ В ПЕРИОД РИСОРДЖИМЕНТО

Введение. В научной литературе термин «Рисорджименто» используется для обозначения периода объединения итальянских государств в единое королевство [1, с. 492]. Сам процесс по самым скромным оценкам длился около полувека. За это время разрозненные государства Италии превратились из независимых областей в Итальянское королевство. Параллельно с формированием государства шло формирование нации. До Рисорджименто единой нации на Аппенинском полуострове не существовало. Были пьемонтцы, неаполитанцы, флорентинцы, венецианцы и др. В основном жители каждой территории не рассматривали свое этническое самоопределение с позиции отношения себя к единому итальянскому народу [2, с. 14]. Именно в период Рисорджименто ковалась нация. Этногенез итальянцев не ограничился объединением Италии. Он продолжался и после обретения независимости. В свою очередь итальянцы столкнулись с рядом проблем в первые годы обретенной независимости. Рассмотрение этих проблем, выявление причинно-следственных связей и нахождение способов, как избежать или уменьшить негативное влияние на общество и государство, позволят новообразованным республикам избежать данных ошибок. Особое значение период первых независимых лет Италии имеет для Республики Беларусь. Это объясняется тем, что белорусы, как и итальянцы, на протяжении длительного времени испытывали давление со стороны внешних государств. Это влияние обусловило существование отношения местного населения себя к «чуждым». В Италии это проявлялось в рассмотрении себя как людей, которые называют себя по области проживания (например неаполитанцы). Кроме всего этого Республика Беларусь может использовать опыт наших южных друзей для более эффективного построения сильного и независимого государства. В связи со всем вышеперечисленным выявляется необходимость для изучения Рисорджименто.

Основная часть. Рассмотрение этой проблемы начнем с 30-х годов XIX века. Набор итальянских государств разделен между сильными державами, Европы. Эти государства, бывшие некогда передовиками в технологической отрасли и первыми державами открывшими миру дверь в капитализм, представляют собой всего лишь полуфеодалные государства. Некогда великая Венеция, являвшаяся международным торговцем, сейчас «облизывает» австрийский сапог. А ведь в лучшие времена она производила по одной галере в день. Почти конвейер. В предыдущем описании передовых итальянских достижений почти не фигурировало Неаполитанское королевство в форме крупного экономически мощного игрока. К первой трети XIX века положение в Неаполе не изменилось. Более того, оно ухудшилось. Огромные земли чуть южнее Рима были поделены между помещиками-латифундистами. Использовался труд крестьян, причем крайне низкой эффективности, из-за отсутствия передовых технологий. Помещики, не желая мириться с новыми порядками, всеми силами консервировали устоявшиеся порядки. Если взглянуть объективно, то становится ясно, что юг полуострова представлял собой отсталую полуфеодалную территорию.

Немного лучше дела обстояли на севере. Но не слишком хорошо. Несмотря на более чем полтысячелетия, особого скачка в способах производства не наблюдалось. Все также использовались рассеянные мануфактуры. Но даже они все ещё показывали неплохой результат. Закрепилось использование наемного труда. В некоторых местах проблескивало фабричное производство. Использовался ткацкий станок системы Жаккара. Сам по себе он был крайне эффективен. Его преимущество заключалось в работе с большими полотнами тканей. Но вместе с тем станок одновременно оперировал каждой нитью, что было крайне полезным и позволяло производить гораздо более качественные полотна. Именно на севере в условиях относительной экономической свободы сформировался новый класс — буржуа. Итальянская буржуазия накануне Рисорджименто в основном была мелкой. Это имело свои последствия. Крайне активная часть населения, не желавшая мириться с существующими порядками, была словно бочка пороха под собственным сидением. Именно они первыми ощущали, в какую сторону дует ветер, и именно они первыми почувствовали, что созрели условия для формирования единой нации. Несмотря на разницу диалектов, а на полуострове их было немало, общее понимание между людьми присутствовало. А главное было стремление к единству. А единству нации мешали границы между государствами полуострова. Каждый из них не мог и не являлся автономным субъектом хозяйствования. Эти микространства сотрудничали между собой и поставляли друг другу необходимый товар. Несмотря на экономическую отсталость юга, он был необходим, ибо именно он являлся сельскохозяйственной основой для развития продвинутого севера. В самом мощном, новообразованном приемнике миланского герцогства Пьемонте были уже первые предпосылки для развития тяжелой промышленности. А между Пьемонтом и ближайшей границей Неаполя — больше полутысячи километров.

Отдельное место занимал пауперизм в жизни итальянских городов. Пауперизм не обошел стороной и деревни. Как правило, ситуация, когда огромному количеству людей терять нечего и одновременно есть

крайне активный класс с капиталом, является крайне благоприятной для любых социальных переворотов. Видимо, этого котла правящим кругам было недостаточно, и они решили подлить бензина в огонь. Бензином являлось то, что полуостров был перегружен налогами. Огромные таможенные пошлины, запрет на ввоз и вывоз некоторых товаров не шли ни на пользу экономике, ни на пользу общественному благосостоянию. Более того, эти правила препятствовали развитию международной торговли — очень крупному источнику богатств.

В связи со всем вышеперечисленным можно сделать вывод, что Италия была готова к обретению независимости. Наряду с этим явно просматривалось стремление жителей полуострова к объединению в одну нацию. Для использования благодатной почвы нужен был всего лишь один более активный игрок, который выступит инициатором объединения и к которому примкнут другие. Эту роль на себя взял Пьемонт. Являясь самым мощным экономически среди всех остальных государств, он мог позволить себе те риски, которые не смог бы перенести другой. На основе общего стремления и относительно быстрого принятия другими государствами Пьемонта в качестве главы движения объединения за ним закрепились новые итальянские территории. Выгнав австрийцев с земель Ломбардии, к нему примкнули герцогства средней части полуострова. Виктор Эммануил II прекрасно понимал, что инициатива сейчас в руках его державы, поэтому было принято решение о введении войск в Неаполитанское королевство. На основе плебисцита, проведенного в 1860 году, фактически было образовано королевство Италия [2, с. 286]. Юридически королевство не могло закрепить за собой статус общетальянской державы по причине того, что часть центральной Италии подчинялась Папе. Но эта папская независимость существовала только благодаря французской армии, которая находилась в Риме. Отсюда явно просматривается очень важный момент для существования независимого государства. Для того чтобы новоявленное государство могло защищать интересы нации, которую оно представляет, необходима полная территориальная целостность. Стремление регионов к большей автономности следует пресекать, если оно может угрожать стабильности региона и тем более, если оно использует военную поддержку иностранного государства. Всякий военный контингент на территории государства несет в себе угрозу. Большую угрозу военный контингент несет при том условии, если иностранное государство по военной и экономической мощи превосходит национальное государство. Именно допущение этой ошибки позволило Франции диктовать свои условия для новообразованной республики, ведь Рим мог стать основой для проникновения вглубь страны.

Следующим фактом, который необходимо отметить, является факт восстаний крестьян на юге, в бывшем Неаполитанском королевстве. Так как по своему характеру Рисорджименто имело буржуазную направленность, то после фактического образования единого государства слишком многие полномочия оказались в руках буржуа. Особенно ярко это проявилось в отношении земельной собственности. Получив свободу действий, итальянские буржуа первым делом занялись расхищением общественной собственности. Крестьяне, связывавшие новое государство со своими надеждами в отношении получения земли, были выброшены за борт. Это и вызвало ряд восстаний. Рассматривая этот вопрос с позиции новых методологических исследований, становится очевидным, что новообразованное государство не создало правовой базы для осуществления приватизации. Напрашивается следующий вывод. Бесконтрольная приватизация в первые дни независимости опасна и способна привести к дестабилизации ситуации в регионе, что в свою очередь может обернуться крайне негативными последствиями. Для объективности стоит отметить то, что правящая династия и король лично решили вопрос с этим восстанием достаточно медленно. За четыре года события на юге напоминали гражданскую войну. По всей территории пылали города и деревни. Восставшие перекраивали мир по своему усмотрению. Действовали они только с позиции силы и не использовали других рычагов для разрешения конфликтной ситуации. Король поступил топорным образом, однако это не помешало тому, что восстание было подавлено. Но для подавления восстания пришлось использовать военную силу. Сто двадцать тысяч солдат было концентрировано на юге страны. В результате всех этих действий погибло более пяти тысяч итальянцев [2, с. 290].

Заключение. Обретение независимости — процесс непростой и не сиюминутный. Он требует огромной работы и большого периода времени. Нацию невозможно создать за несколько лет. Это сложный процесс, сопряженный с большими потерями. Дабы уменьшить эти потери, необходимо изучать опыт предыдущих поколений, и Италия является очень хорошим учителем, ведь у нас слишком много общего. Во имя великой и процветающей Беларуси каждому из нас необходимо внести крупицу своих усилий. Пусть эта крупица будет небольшой, но важен каждый голос и каждое мнение, ведь вместе мы — белорусы. Вместе мы — Беларусь.

Список цитируемых источников

1. Агеенко, Ф. Л. Словарь собственных имён русского языка / Ф. Л. Агеенко. — М. : Мир и Образование, 2010. — 880 с.
2. История Италии : в 2 т. / под ред. К. Ф. Мизиано. — 1-е изд., испр. — М. : Наука, 1970. — Т. 2. — 604 с.

ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНАЯ СТРАНИЧКА БРЕСТЧИНЫ

Введение. Беларусь — многоконфессиональная страна. Религиозная обстановка на территории Брестской области всегда была стабильной и управляемой, лишенной межконфессиональных противоречий и конфликтов. Брестская область продолжает оставаться одним из наиболее разнообразных в конфессиональном плане регионом.

Основная часть. На территории Брестской области зарегистрировано почти 23% религиозных общин, действующих в Республике Беларусь. В частности, Брестским облисполкомом зарегистрировано 760 религиозных общин 17 конфессий: Белорусская православная церковь (51%), Римско-католическая церковь (8%), Греко-католическая (униатская) церковь (0,4%), Евангельские христиане-баптисты (ЕХБ) (12%), Христиане веры евангельской (ХВЕ, пятидесятники) (22%), Христиане веры евангельской в духе апостолов (0,9%), Христиане полного Евангелия (0,9%), Церковь Христиан Адвентистов седьмого дня (АСД) (2%), Новоапостольская церковь (0,4%), Церковь Христова (0,1%), Свидетели Иеговы (0,4%), Иудейские ортодоксальные общины (0,7%), Прогрессивный иудаизм (0,3%), Мессиянский иудаизм (0,1%), Мусульмане (0,3%), Бахаи (0,1%), Кришнаиты (0,1%) [1].

Независимо от эпохи религия всегда формировала мировоззрение и менталитет, идентичность и культуру белорусского народа. Религия создала национальный характер, сформировала национальные черты и определила современную культуру нашего народа. Поэтому в условиях глобализации особую актуальность приобретает изучение религиозной культуры. На примере конфессионального разнообразия Барановичей мы хотим это подтвердить.

Протестантизм на территорию нынешней Беларуси проникает в XVI веке, первоначально в форме учения Лютера. Огромное влияние на распространение протестантизма имела поддержка нового учения со стороны магнатории. Магнаты стремились к ограничению великокняжеской власти и расширению собственных земельных владений, чему отказ от католицизма и переход в протестантизм с его отказом от идеи о божественном происхождении верховной власти весьма способствовали. В течение некоторого времени гораздо большее распространение, нежели лютеранство, популярное в среде мещан, получило учение Кальвина. Кальвинистами становятся крупнейшие землевладельцы государства — Радзивиллы, Сапеги, Ходкевичи, Вишневецкие, Свирские и другие влиятельные роды. Очагом кальвинизма в Великом Княжестве Литовском стал Брест, где местный староста магнат Николай Радзивилл «Чёрный» основал кальвинистский сбор (общину), а затем и крупную типографию.

Реализация конфессиональной политики в городе была направлена на поддержание традиций толерантности в межконфессиональных отношениях и строилась на основе уважения и обеспечения прав каждого гражданина на свободу вероисповедания и убеждений.

На сегодня в Барановичах действует 21 религиозная община, 1 монашеская община и 1 благотворительная религиозная миссия, принадлежащие к 11 конфессиям. Среди протестантских общин выделяются: община христиан веры евангельской «Церковь «Спасение»» (ул. Торфяная, 53), община христиан веры евангельской «Церковь «Новая жизнь»» (ул. Вагонная, 6), община христиан веры евангельской «Церковь «Вознесение»» (ул. Лидская, 10), община «Церковь евангельских христиан баптистов «Свет Евангелия»» (ул. Грунтовая, 54), община христиан полного Евангелия «Новое поколение» (ул. Смоленская, 28), община «Церковь христиан Адвентистов седьмого дня» (ул. Тельмана, 35), община Новоапостольской церкви (ул. Матросова, 17), община «Свидетели Иеговы» (ул. Комсомольская, 100) [2].

Заключение. В развитии религиозных организаций в Барановичах, как и в Брестской области в целом, наблюдается общереспубликанские тенденции: увеличение количества религиозных общин, активная общественная деятельность конфессий, в первую очередь протестантов. Для брестской области по сравнению с другими областями Беларуси характерна высокая активность неопротестантских общин и конфессий. Постоянно увеличивается количество последователей протестантизма, так и их активная деятельность по созданию различных молодёжных и детских организаций. Адепты протестантизма становятся все более и более либеральными. Они приспосабливаются к местным региональным условиям и предлагают людям то, чего они хотят. Протестантский язык и культура являются носителем христианских идей и начал. Белорусское общество должно быть толерантным, многокультурным и поддерживающим людей с их религией, культурой и взглядами на жизнь.

Список цитируемых источников

1. Сведения о религиозных конфессиях и количестве общин, зарегистрированных в Брестской области [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.brest-region.gov.by/index.php/obshchestvo/religiya-natsionalnosti-i-sootchestvenniki-za-rubezhom/323-svedeniya-o-religioznykh-konfessiyakh-i-kolichestve-obshchin-zaregistrirovannykh-v-brestskoj-oblasti> . — Дата доступа: 24.03.2018.
2. Национальности и религии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.baranovichy.by/ru/> . — Дата доступа: 24.03.2018.

МАТЕРИАЛЫ САЙТА «ПРЕССБОЛ-ОНЛАЙН» КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК

Введение. В данной статье рассматриваются возможности использования информации, размещенной на сайте «Прессбол-онлайн» в качестве исторического источника [1]. Прежде всего анализируется информационный потенциал сайта в контексте изучения истории отечественного спорта. Актуальность и новизна исследования обусловлены широким внедрением электронных ресурсов в повседневную жизнь. При этом как источник наших знаний о прошлом данные ресурсы только начинают осваиваться представителями исторической науки. Между тем их информативность в рамках констатации фактов истории (в рассматриваемом случае — спортивной) не должна вызывать особых сомнений. Использование анализируемого круга источников позволяет проследить динамику спортивного процесса в его самых разных проявлениях. Сайт «Прессбол-онлайн» с момента его основания в 2002 году занял лидирующие позиции в соответствующем информационном сегменте и, с некоторыми оговорками, удерживает эти позиции по сей день (речь в данном случае идёт о белорусских по происхождению сайтах).

Основная часть. В ходе проведения исследования и подготовки статьи автор применял следующие методы: сравнительно-исторический, структурно-функциональный, а также в определённой степени метод контент-анализа. Их сочетание позволяет раскрыть информационный потенциал сайта «Прессбол-онлайн» в научно-историческом контексте.

Данный сайт на протяжении своего существования менял форму, содержание и дизайн, однако в целом соблюдалась преемственность между различными редакциями сайта, что позволяет рассматривать его нынешнюю редакцию в качестве исторического источника, прежде всего, по истории белорусского спорта начала XXI века. Структура сайта представлена на странице «Прессбол — новости белорусского спорта» [1].

Страница, о которой идёт речь, содержит горизонтальное меню с перекрёстными ссылками на разделы сайта. Она включает в себя по состоянию на 15 марта 2018 года ленту новостей, информацию о прошедших в 2018 году Олимпийских играх, рубрики «Матч-центр», «События дня», указания на материалы форума сайта и газеты «Прессбол», на блоги спортивной тематика и т. д. Также на странице в удобном виде расположены календарь событий, расписание будущих матчей и указание на возможность принять участие в голосовании по насущным вопросам спортивной жизни. В сгруппированном и удобном для пользователей виде представлены такие ссылки, как «Главные новости»; список актуальных на текущий момент форумов, размещенных вертикально по времени последнего посещения пользователями (чем позже момент посещения, тем выше ссылка на соответствующий форум); «Горячая линия»; список партнеров сайта; ссылки на социальные сети, анонс нового номера «Прессбола» с основными тезисами публикаций, поисковая система по всему сайту и обратная связь [1].

Разумеется, структура сайта составлена таким образом, чтобы, прежде всего, любители спорта могли получать информацию, необходимую для них «здесь и сейчас». Однако предоставляемые сайтом возможности использования сведений в историческом аспекте также значительны, не в последнюю очередь благодаря удобству получения информации кратчайшим путём.

Ядром сайта является структурный раздел «Новости спорта — Прессбол» (лента новостей) [2]. Эта страница имеет удобно структурированный каталог, позволяющий упорядочить размещенные в хронологическом порядке новости по определенной тематике или виду спорта. Самые важные из них выделены в рубрику «Топ-новости». Информация в ленте новостей предназначена в том числе и для комфортного изучения истории белорусского и мирового спорта. Собственно говоря, данная лента представляет собой постоянно обновляющуюся хронологию событий в мире спорта (организационные аспекты физкультурно-спортивной деятельности, государственная политика в рассматриваемой области, тренировочный процесс и подготовка к соревнованиям, ход самих соревнований, их итоги и оценка со стороны спортсменов, тренеров, функционеров). Разумеется, всё это можно и необходимо использовать в процессе научного исследования истории спорта.

Сайт возник на основе газеты «Прессбол» и долгое время являлся фактическим приложением к ней. На сайте размещён архив публикаций, который всё время пополняется [3]. На данный момент (по состоянию на 15 марта 2018 года) он насчитывает 2 549 электронных страниц. Это репортажи, аналитические отчеты, интервью со спортсменами, тренерами, судьями, как отечественными, так и зарубежными (кстати, в ходе их интервьюируемые довольно охотно делятся воспоминаниями, имеющими историческую ценность).

Архив имеет большое значение, особенно в контексте подготовки квалифицированных кадров для физкультурно-спортивной отрасли. Изучение публикаций способствует расширению общего кругозора

специалистов, их эрудиции, активизации творческого мышления. Плодотворное использование материалов архива публикаций повышает теоретический уровень и обогащает опытом прошлого. Хранение таких материалов очень важно, поскольку создаёт возможность в любой момент воспользоваться архивными сведениями для того, чтобы лучше понять процессы, происходившие в физкультурно-спортивном движении в прошлом, продолжающиеся и возникающие в настоящее время, даже в какой-то степени предвидеть тенденции его развития, прогнозировать его будущее.

Спорт, как известно, представляет собой явление общественной жизни. В рассматриваемом контексте очень важно знать, как события, происходящие в мире спорта, отражаются в общественном сознании. В данном случае предметом интереса исследователя может быть форум «Прессбола», начавший функционировать в 2001 году как форум газеты «Прессбол», а затем вошедший в структуру сайта [4].

Форум представляет собой систему созданных сотрудниками сайта и его посетителями, в основном постоянными и активными пользователями, разнообразных тем для выявления положительных и отрицательных сторон газеты «Прессбол», общения с журналистами, высказывания комментариев к статьям и обсуждения новостей ленты. Структура форума имеет вид базы данных с упорядоченной классификацией всех этих тем спортивной жизни, интересующих активных болельщиков (фанатов) и просто любителей. За ходом дискуссий наблюдают модераторы. Форум является масштабной системой с легкодоступной информацией и ответами на вопросы, которые можно получать от других юзеров. Это позволяет быть в курсе как последних новостей, так и давних. Если какому-нибудь исследователю захочется написать работу под условным названием «Отражение событий спортивной жизни в общественном мнении» (в определённый период исторического развития), то материалы форума станут серьёзным подспорьем для него.

Закключение. Сайт, возникший на основе газеты «Прессбол», олицетворяет собой пример того, что Интернет очень полезен для хранения, передачи и использования информации в разных сферах, в том числе в целях научно-исторического исследования. Именно данный пример показывает полезность сохранения и группировки источников спортивного происхождения в историческом аспекте. Те знания о произошедших событиях в прошлом, которые запечатлела история спорта, зафиксированы в базе данных с помощью информационных технологий. Но если учесть, что привычный нам Интернет еще несколько десятков лет назад не существовал, то становится ясно, что на современном этапе развития сведения по истории спорта будут сохранены и обработаны на более высоком уровне по сравнению с тем, что было прежде.

Мы сейчас создаем историю, о нас будут читать и судить в будущем. И сейчас мы можем быть относительно спокойны за сохранение информации. Каждый стремящийся к самореализации человек хочет стать творцом и оставить свой отпечаток в истории человечества. Можно достаточно уверенно утверждать, что творчество — главная отличительная особенность человечества. Нам остается только надеяться, что в будущем наши потомки, имея доступ к достаточно полному описанию нашего настоящего, не будут допускать те же ошибки, что наши предшественники да и мы тоже. Ведь для этого история и нужна. Правильное применение знаний из прошлого — основа правильно построенного будущего. Это утверждение вполне справедливо и по отношению к истории спорта.

Список цитируемых источников

1. Прессбол — новости белорусского спорта [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.pressball.by/> . — Дата доступа: 15.03.2018.
2. Новости спорта — Прессбол [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.pressball.by/news/> . — Дата доступа: 15.03.2018.
3. Прессбол [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.pressball.by/articles/> . — Дата доступа: 15.03.2018.
4. Pressball.by. Главная страница [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://forum.pressball.by/> . — Дата доступа: 15.03.2018.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Введение. Высокие требования, предъявляемые современным обществом к уровню профессиональной компетентности специалистов различных профилей, резко повышают объем знаний, которые студент должен в сжатые сроки освоить в учреждении высшего образования. Очевидная разница между учебными нагрузками и формами организации учебной деятельности в университете и в школе может повлечь за собой проблему адаптации первокурсников к образовательному процессу в высшей школе, приводя к таким трудностям, как неполное включение в учебный процесс, психологическая некомфортность, следовательно, нераскрытие потенциала первокурсника. Результатом в конечном итоге могут быть полная неуспеваемость студента, напряженные отношения между преподавателями и студентом и даже отчисления.

Целью нашего исследования является выявление степени адаптации первокурсников к образовательному процессу в случае их необходимости по результатам анкетирования.

В психолого-педагогической литературе под термином «адаптация» подразумевают совокупность психологических и физиологических реакций организма, лежащих в основе приспособления его к окружающим условиям, направленных на сохранение относительного постоянства его внутренней среды, при которых происходит социальное взаимодействие личности, социальной группы и социальной среды [1].

На данном этапе ученые все больше начинают уделять внимание данной проблеме. Так, например, Г. П. Шолохова и И. В. Чикова делают в своих исследованиях акцент на том, что адаптация в данном контексте определяется как многогранный процесс активизации социальных и биологических резервов молодых людей, находящихся в стадии развития и становления, и в этой связи требующий повышенного внимания преподавателя к первокурсникам, необходимости их психолого-педагогического сопровождения в условиях высшей школы [2].

Автор А. А. Шаститко в своем исследовании отмечает, что главной целью студента I курса становится овладение способами и приемами учебной деятельности, принятие социального статуса студента [3].

Исследователи С. А. Татьяненко, О. В. Злыгостев отмечают, что привыкание к новой обстановке зависит от условий, в которых проходила деятельность абитуриента: тип среднего учреждения образования, успеваемость в школе, служба в армии, работа на производстве т. д.; а также от условий университета: учебная группа, организация учебного процесса, жизнь в общежитии [4].

Основная часть. В целях выявления необходимости проведения особых мероприятий для адаптации к образовательному процессу первокурсников нами было проведено исследование на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». В анкетировании приняли участие 20 первокурсников факультета славянских и германских языков.

На начальном этапе мы проанализировали ожидания первокурсников по поводу выбранной профессии (рисунок 1).

Мы определили, что большинство первокурсников готовилось осознанно к поступлению на данную специальность, их ожидания оправдались. В свою очередь, это помогает легче и быстрее адаптироваться к существующим условиям обучения.

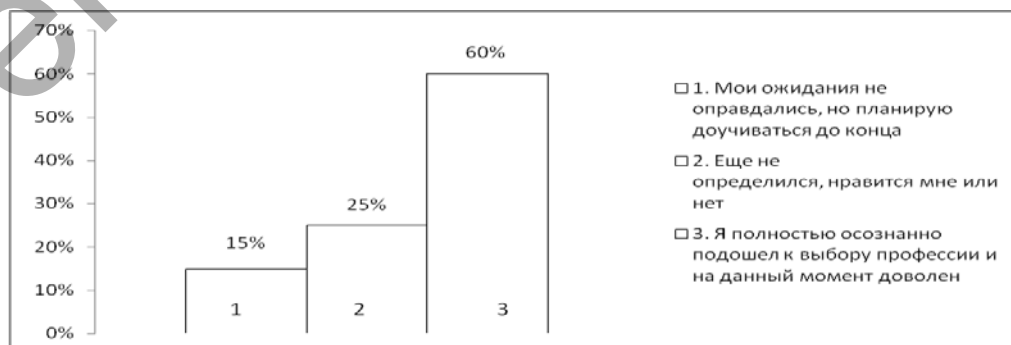


Рисунок 1 — Ожидания по поводу выбранной профессии

Следующий вопрос был направлен на определение уровня существующих учебных нагрузок в учреждении высшего образования (рисунок 2).

На данном этапе мы обнаружили, что 75% первокурсников испытывают сложность в учебных нагрузках в умеренной силе, что является благополучной предпосылкой к дальнейшему обучению.

На следующем этапе мы отметили, что большей части обучающихся не хватает времени на полноценное участие во внеучебной деятельности. Так, 25% от всех студентов не успевают участвовать в секциях и кружках из-за интенсивной нагрузки по учебе. Данные результаты свидетельствуют о том, что первокурсникам довольно сложно совмещать учебную и внеучебную деятельность (рисунок 3).

На основании анализа результатов следующего вопроса мы пришли к выводу, что большинство студентов владело навыками самостоятельной работы до момента поступления в высшую школу, что является плюсом для последующей успешной адаптации. Необходимо отметить, что 5% студентов до сих пор не имеют навыков самостоятельной работы (рисунок 4).

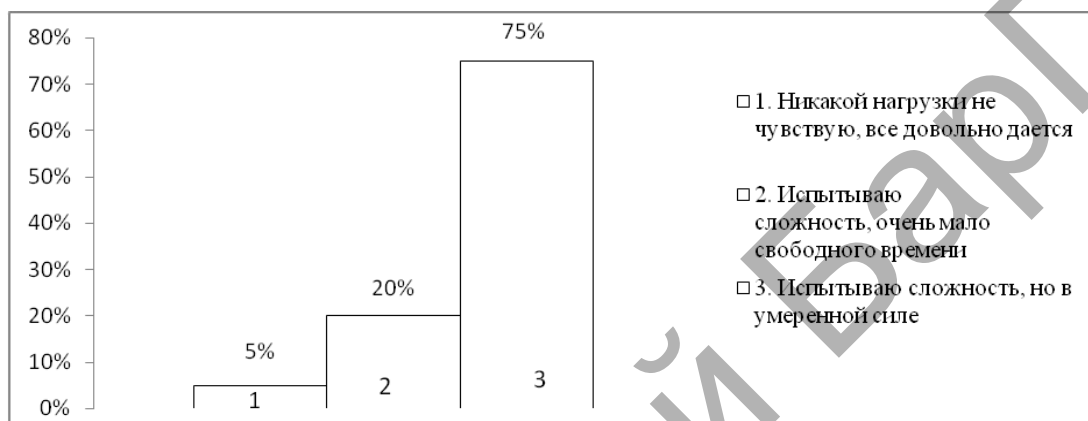


Рисунок 2 — Определение уровня существующих учебных нагрузок в учреждении высшего образования



Рисунок 3 — Успеваете ли вы заниматься внеучебной деятельностью?

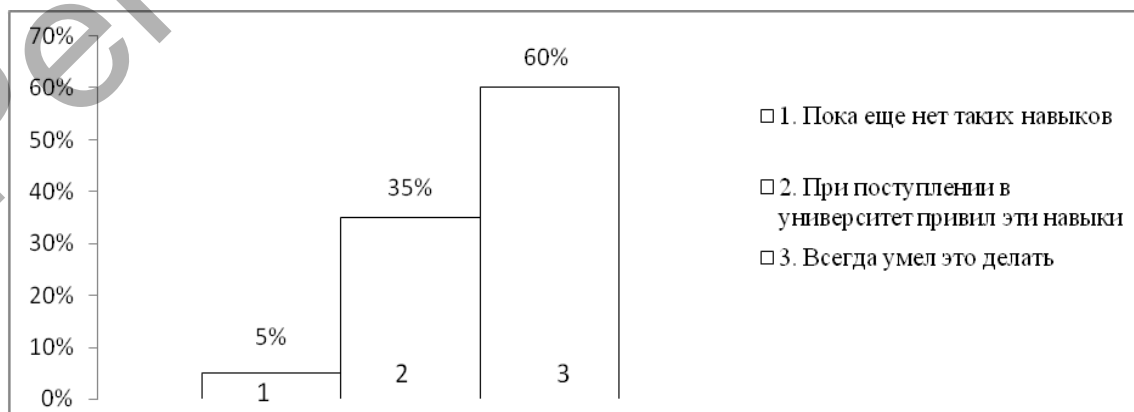


Рисунок 4 — Имеете ли вы навыки самостоятельной работы?

Необходимо отметить, что достаточно большому количеству опрошенных нравятся новые условия обучения. Это говорит о благополучном включении первокурсников в круг других студентов и также в некоторой степени в образовательный процесс. Однако 65% студентов испытывают тоску по прежней жизни. Незначительный процент учащихся не сумели полноценно адаптироваться в новых для них условиях обучения и взаимодействия, что говорит об особенностях характеров личностей и их отношении к окружающему миру (рисунок 5).

По имеющимся результатам следующего этапа анкетирования можно отметить, что преобладающая часть студентов находится в хороших либо нейтральных отношениях со всеми преподавателями, что является важнейшим фактором успешной адаптации учащихся к образовательному процессу (рисунок 6).

Определение характера взаимоотношений с однокурсниками позволило констатировать, что процесс адаптации у подавляющего большинства первокурсников проходит легко (рисунок 7).

Кроме этого мы определили, что 20% студентов-первокурсников занимаются научной деятельностью. Это свидетельствует о высоком уровне собранности, готовности к осуществлению учебно-познавательной деятельности в условиях учреждения высшего образования. Больше половины первокурсников имеют желание заниматься научной деятельностью, но не могут из-за недостатка свободного времени (рисунок 8).

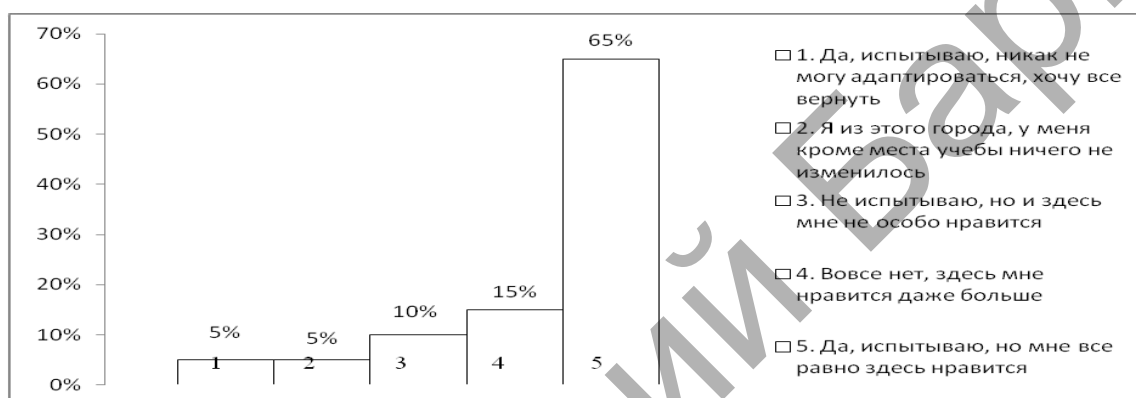


Рисунок 5 — Испытываете ли вы тоску по дому, друзьям и прежней жизни в школе?



Рисунок 6 — Какие у вас отношения с преподавателями?

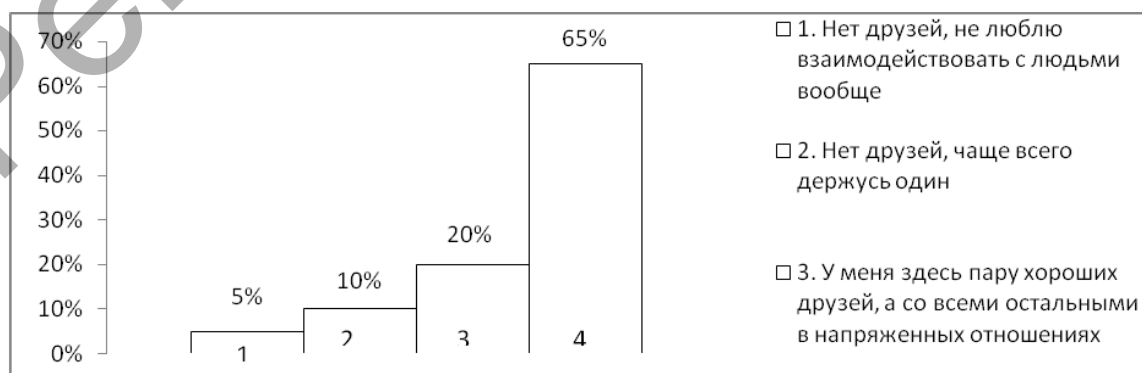


Рисунок 7 — Какие у вас отношения с однокурсниками?

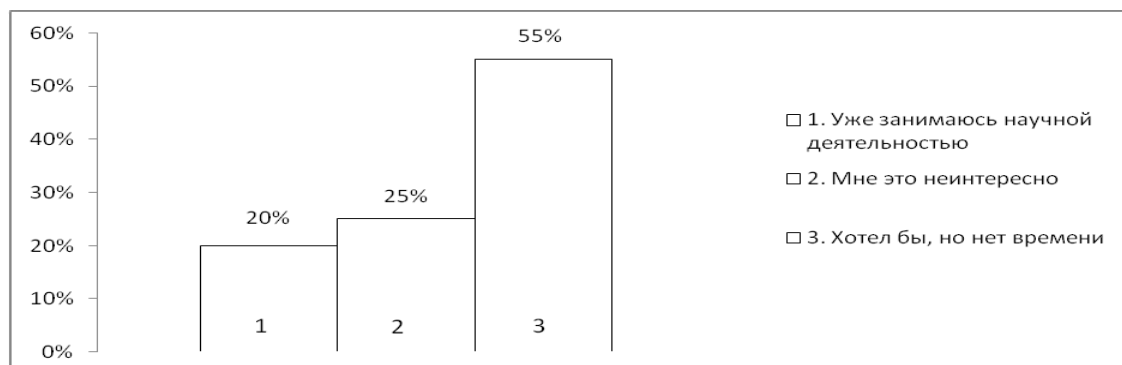


Рисунок 8 — Хотели ли бы вы заниматься научной деятельностью в университете?

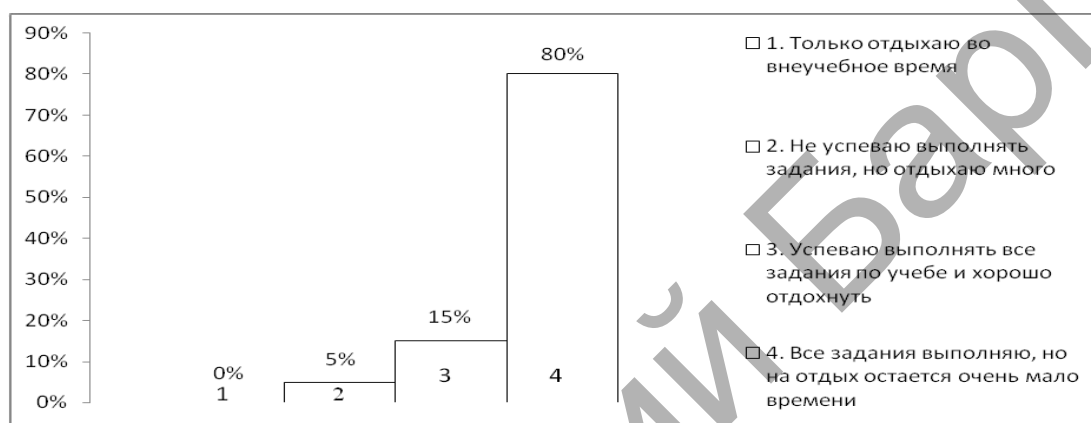


Рисунок 9 — Умеете ли вы организовать оптимальный режим труда и отдыха в новых для вас условиях?

На заключительном этапе исследования мы выявили, что большинство нацелено на полное выполнение заданий вне зависимости от того, останется ли время на отдых. Продуктивная работа в начале обучения отлично сказывается на адаптации первокурсника к образовательному процессу (рисунок 9).

Вывод. Первокурсники факультета славянских и германских языков осознанно готовились к поступлению на данную специальность. Мы выяснили, что обучающиеся испытывают сложность в обучении в умеренной силе, но времени на полноценную подготовку к занятиям им не хватает. Следует отметить, что большая часть первокурсников не испытывает проблем во взаимоотношениях с преподавателями и однокурсниками. В заключение необходимо отметить, что большинство первокурсников не умеют организовывать оптимальный режим труда и отдыха в новых для них условиях. Это может стать препятствием на пути для дальнейшей успешной адаптации первокурсников.

Список цитируемых источников

1. Кузнецова, Г. В. Адаптация первокурсников к вузовской среде [Электронный ресурс] / Г. Кузнецова // Социальная сеть работников образования «Наша сеть». — 2013. — № 1. — Режим доступа: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/03/25/adaptatsiya-pervokursnikov-k-vuzovskoy>. — Дата доступа: 22.02.2018.
2. Шолохова, Г. П. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и ее психолого-педагогические особенности [Электронный ресурс] / Г. Шолохова // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. — 2014. — № 1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-pervokursnikov-k-usloviyam-obucheniya-v-vuze-i-ee-psihologo-pedagogicheskie-osobennosti>. — Дата доступа: 22.02.2018.
3. Шаститко, А. Е. Факторы и условия адаптации студентов-первокурсников в вузе [Электронный ресурс] / А. Шаститко // Материалы 67 науч. конф. студентов и аспирантов БГУ, Минск, 17—20 мая 2011 г. — 2011. — № 1. — Режим доступа: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/94288/1/185-187%202_67.pdf. — Дата доступа: 22.02.2018.
4. Татьянаенко, С. А. Проблемы адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе [Электронный ресурс] / С. А. Татьянаенко // Развитие современного образования от теории к практике : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары. — 2017. — № 1. — Режим доступа: https://interactive-plus.ru/ru/article/463754/discussion_platform. — Дата доступа: 22.02.2018.

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Введение. На современном этапе развития человечества самым важным механизмом развития каждого человека является нестандартное мышление. Следовательно, главной задачей образования выступает обеспечение условий для формирования у учащихся их индивидуальности и креативности.

Система школьного образования Беларуси развивается в соответствии с тенденциями, присущими большинству стран мира: повышение качества образования является одной из приоритетных целей. В настоящее время перед общеобразовательной школой стоит ряд проблем, связанных с созданием специальных условий для получения учащимися качественного образования при сохранении их здоровья [1].

Основная часть. В современной средней общеобразовательной школе показателями качества является уровень обученности учащихся, профессионализм педагогов, уровень воспитанности, а также результативное участие в олимпиадном движении и конкурсах различного уровня. Профессионализм педагогов зависит от владения новыми информационными образовательными технологиями, в частности, кейс-технологией.

Кейс-технология — процесс создания ряда определенных ситуаций, которые опираются на изучаемый материал для дальнейшей постановки и решения проблемы в рамках учебных занятий. Кейс-технология выступает как синтез применения метапредметного и личностно ориентированного обучения. Такая технология позволяет учащимся формировать конкретное практическое действие как качество эффективного средства при решении любых поставленных задач, т. е. это инструмент, который позволяет применять сформированные теоретические знания для решения практических задач. Данный метод отражает возможность развития у учащихся самостоятельности мышления, умения слушать и слышать друг друга, в дальнейшем учитывать альтернативную точку зрения и аргументированно преподносить свою точку зрения. Посредством кейс-технологии учащиеся получают возможность как проявить, так и усовершенствовать свои оценочные, аналитические навыки, а также научиться командной работе и поиску рациональных решений существующих проблем.

Кейс-технология должна удовлетворять ряду требований: строгое соответствие конкретно сформулированной цели занятия, актуальность, развитие аналитического мышления, наличие вариативного компонента решений, многоуровневое разбиение заданий, дискуссия.

При обучении информатике кейс-технология применима при организации проектно-исследовательской деятельности (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Результативность применения кейс-технологии при организации проектно-исследовательской деятельности

Фамилия и имя учащегося	Название конкурса	Результативность
Кондратьева Илона	XII Открытая международная научно-исследовательская конференция старшеклассников и студентов «Образование. Наука. Профессия»	Диплом участника
Донцова Юлия	XII Открытая международная научно-исследовательская конференция старшеклассников и студентов «Образование. Наука. Профессия»	Диплом участника
Аракелян Анна	XII Открытая международная научно-исследовательская конференция старшеклассников и студентов «Образование. Наука. Профессия»	Диплом участника
Кондратьева Илона	Международная конференция (конкурс) исследовательских работ учащихся «ИГРЫ РАЗУМА-2018» в рамках IV Могилёвского фестиваля науки	Сертификат
Донцова Юлия	Международная конференция (конкурс) исследовательских работ учащихся «ИГРЫ РАЗУМА-2018» в рамках IV Могилёвского фестиваля науки	Сертификат
Донцова Юлия	IV Международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ учащихся «Старт в науке»	Диплом 3 степени
Донцова Юлия	Открытый районный конкурс научно-технического творчества учащихся памяти В. А. Матюшенко	Диплом 2 степени
Кондратьева Илона	Городская эстафета технических идей «Дети. Техника. Творчество»	Диплом 1 степени
Донцова Юлия	Городская эстафета технических идей «Дети. Техника. Творчество»	Диплом 2 степени
Донцова Юлия	Областной этап IX Республиканского конкурса научно-технического творчества учащихся «ТехноИнтеллект»	Диплом 3 степени
Донцова Юлия	Международная научная конференция школьников «XXVII Сахаровские чтения-2017»	Диплом участника
Кондратьева Илона	Международная научная конференция школьников «XXVII Сахаровские чтения-2017»	Специальный диплом

Активное участие в исследовательских конкурсах стало возможным после применения кейс-технологии при организации исследовательской деятельности на внеучебных занятиях по информатике. Высокие результаты в конкурсах различного уровня подтверждают успешность применения кейс-технологии.

Заключение. Применение кейс-технологии при обучении информатике в общеобразовательной школе позволяет воспитать нестандартно мыслящего человека, который сможет найти решение любой проблемы, следовательно, добиться высоких карьерных результатов.

Список цитируемых источников

1. Тимофеева, Н. В. Проблемы качества образования в современной школе / Н. В. Тимофеева, Н. А. Задумина, Н. А. Ярославцева // Междунар. журн. прикладных и фундамент. исслед. — 2010. — № 9. — С. 63—65.

УДК 372

А. В. Ачкасова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ НАЧАЛЬНЫХ ХИМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Введение. Весь окружающий человека мир, как, впрочем, и сам человеческий организм, — это мир разнообразных химических веществ. Наша жизнь невозможна без химических процессов, которые непрерывно происходят вокруг и внутри нас. Без развития химической науки невозможно развитие человеческой цивилизации. Поэтому современный человек не может обойтись без химических знаний.

Химия как наука относится к основополагающим областям естествознания. Для формирования полной системы знаний о мире, представления в сознании научной картины мира необходимо усвоение каждым обучающимся некоторого базового объема химических знаний: о химических веществах, их составе и свойствах, применении, влиянии на окружающую среду.

Обучение химии начинается с 8-го класса, т. е. когда у ребенка уже сформируются первоначальные представления об окружающем мире на основе изучения других предметов естественно-научного цикла. Изучение химии помогает детям глубже понять другие дисциплины (биологию, физику, географию), так как без знаний о веществах представления об окружающем мире будут поверхностными.

Поэтому одной из самых серьезных проблем, на которые наталкивается сегодня химия в школе, является «нечувствительность» восьмиклассников к новому и трудному для них предмету. К 13—14 годам специфика интересов и поведения большинства учащихся плюс необходимость освоить абсолютно новое содержание всего за два класса вызывают общеизвестные негативные установки.

В то же время младший подростковый возраст (11—12 лет), в котором химию обычно не изучают, более всего чувствителен к новообразованиям внутри практической деятельности: наибольший интерес вызывают те предметы, где можно многое делать собственноручно и самостоятельно. Для продления интереса к освоению и опробованию новых предметов химия предоставляет наибольшие возможности. Многих учеников, для которых усвоение понятий в практической деятельности составляет единственно возможный путь умственного развития, именно химия могла бы удержать в рамках познавательного процесса в этот образовательный период.

Основная часть. Интерес к информации «из области химии» велик и постоянно подкрепляется популярным чтением, разговорами взрослых, рекламой и т. п. Однако дети сами не могут критически отнестись к образовавшимся у них в повседневной жизни бытовым представлениям — они должны получить для этого адекватную психологическую основу в сензитивный для такого переосмысления период, который важно не пропустить. Очевидно, что интересы детей должны быть поддержаны и развиты во избежание как их быстрого угасания, так и фиксации на примитивном уровне бытового «экспериментирования». Не секрет, что обычные попытки взрослых «объяснить» научным языком наблюдаемые явления, привлекая для этого категории из «ненаблюдаемой» реальности, как правило, заканчиваются характерной понятийной путаницей в головах детей.

Предмет «Химия» достаточно сложный для многих учеников. Для его успешного усвоения недостаточно одного интереса к предмету. Необходимы также трудолюбие и серьезность в выполнении заданий, в том числе домашних. Освоение важнейших понятий и законов химии связано с большим объемом самостоятельной подготовки каждого ученика.

Для отработки понятий, умения пользоваться полученными знаниями на всех последующих уроках предлагаем различные по форме и содержанию задания. Это могут быть химические диктанты, задания частично-поискового характера и др.

Химическая разминка.

Охарактеризуйте указанные понятия: вещество, химическое явление, простое вещество, сложное вещество, химический элемент, химическая формула.

После проверки усвоения сути понятий даем развивающие задания. При выполнении таких заданий учащиеся на основе имеющихся знаний и умений учатся размышлять, выделять существенные признаки, делать выводы и обобщения. Содержание этих заданий предусматривает применение приобретенных знаний для решения задач. Например:

Задания по теме «Вещества и их свойства».

1. В химической посуде без этикеток находятся: медь, алюминий, мрамор, уксусная кислота, поваренная соль. По каким свойствам можно распознать эти вещества? Выпишите названия веществ и наиболее характерный для их распознавания признак.

2. Приведите примеры двух тел, состоящих из одного вещества и одного тела, состоящего из разных веществ.

3. Сравните свойства поваренной соли и сахара; меди и алюминия; мела и сахара; серы и угля. Какие свойства каждой пары веществ позволяет отличить их друг от друга?

Задания по теме: «Химический элемент».

1. Выберите предложения, в которых речь идет о химическом элементе, а не о простом веществе: а) медь входит в состав малахита; б) пластинка изготовлена из меди; в) азот входит в состав белка куриного яйца; г) азот содержится в воздухе; д) кислород входит в состав углекислого газа; е) железо содержится в гемоглобине крови человека; ж) сера легко плавится; з) сера входит в состав сульфида железа.

2. Используя слово «кислород», составьте и запишите два предложения, в одном из которых речь шла бы о кислороде как о простом веществе, а в другом — как о химическом элементе [1].

Отгадай шараду.

С «т» на конце он непременно

Железо поднимает вверх.

Придёт «и краткое» на смену,

И он устроит фейерверк. Ответ: магнит, магний.

Для увеличения интереса учащихся начальных классов к химическим знаниям можно проводить небольшие опыты или ставить эксперименты. Например:

Знаете ли вы о знаменитой жемчужине Клеопатры? Римский философ-натуралист Плиний называл её «самым большим во всем свете, замечательным и по-настоящему уникальным произведением природы» стоимостью 10 миллионов сестерциев. И эта уникальная драгоценность была... просто растворена в уксусе без следа (так захотелось самой Клеопатре, последней царице Египта). В основе этой легенды лежит реакция между карбонатом кальция и раствором уксусной кислоты. Ведь жемчуг, как и мел, — разновидность карбоната кальция, растворимого в кислотах.

Мы сможем посмотреть, что происходило в бокале Клеопатры. Только вместо жемчуга мы возьмём как раз обычный школьный мел. Поместим его (можно целым кусочком, а можно предварительно раскрошить) в прозрачный стакан и зальём сверху раствором уксуса или лимонной кислоты. После этого произойдёт выделение пузырьков углекислого газа. Кстати, вместо жемчуга или мела можно взять яичную скорлупу, которая тоже содержит карбонат кальция [2].

По теме «Полезные ископаемые» для формирования таких понятий, как торф или нефть, можно использовать загадки [3].

Без нее не побежит

ни такси, ни мотоцикл,

не поднимется ракета.

Отгадайте, что же это? (Нефть.)

Росли на болоте растения...

А теперь это топливо и удобрение. (Торф.)

Для управления познавательной деятельностью учащихся в процессе формирования основных химических понятий необходимо установление обратной связи в целях получения информации о качестве усвоения изучаемого материала учащимся. Для выявления индивидуальных особенностей ученика наблюдаем за ним в процессе урока, за тем, как он выполняет предложенные задания, самостоятельные работы. На основании этих наблюдений вырисовывается объективная картина индивидуальных способностей учащихся. Учитываем эти факторы в ходе подготовки к следующим урокам и, соответственно, определяем формы и методы изложения изучаемого материала, виды заданий, самостоятельных работ и т. д.

Заключение. Обучение химии способствует не только формированию целостной картины мира, но и воспитанию интереса к знаниям, самостоятельности, критичности мышления, трудолюбия и добросоветности. Решению этих задач служат разнообразные методы и формы, применяемые в процессе обучения на уроках окружающего мира в начальных классах.

Список цитируемых источников

1. Пикина, И. Ю. Формирование основных химических понятий в процессе индивидуального обучения предмету [Электронный ресурс] / И. Ю. Пикина. — Режим доступа: <https://infourok.ru/iz-opita-raboti-formirovanie-pervonachalnih-himicheskikh-ponyatiy-v-processe-individualnogo-obucheniya-predmetu-1266175.html>. — Дата доступа: 12.02.2018.
2. Интернет-урок по окружающему миру «Химические элементы» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.klass39.ru/internet-urok-po-okruzhayushhemu-miru-ximicheskie-elementy/>. — Дата доступа: 12.02.2018.
3. Использование занимательного материала на уроках окружающего мира [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/332/143.php>. — Дата доступа: 12.02.2018.

УДК 379.83/.84

Н. В. Бахарев

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Российская Федерация*

РАЗВИТИЕ СПОРТА В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Введение. Рассматриваемая нами проблема на сегодняшний день является актуальной, поскольку молодежь на селе практически не имеет возможности заниматься спортом, физически развиваться, посещать секции, так как данная сфера в нашем селе плохо развита. Отсутствуют тренеры, специалисты, нет нужных, плоскостных сооружений и помещений. Следовательно, молодежь не находит иного занятия, как распитие спиртных напитков и курение. Сейчас урокам физкультуры отводится 3 часа в неделю, безусловно, это хорошо. Но что сделало государство для того, что бы эти уроки проходили на достойном уровне? Получается, что полноценно заниматься спортом и физкультурой не могут не только жители села в целом, но даже и обучающиеся школ. Поэтому подрастающее поколение все больше времени проводит за компьютерами, что, безусловно, сказывается на общем состоянии здоровья.

Основная часть. На данный момент изменился стиль жизни, поменялись ценности. Остро стоит вопрос о привлечении сельского населения к спортивно-оздоровительным мероприятиям. Управление физической культурой и спортом на региональном уровне остается на низком уровне. Неразвитая в сельской местности сеть физкультурно-оздоровительных и спортивных плоскостных сооружений приводит к низкому уровню физической подготовки детей, молодежи и взрослого населения. Полное отсутствие современных, технически оснащенных сооружений для подготовки к соревнованиям и низкая информационная пропаганда не могут соперничать с новейшими компьютерами и телефонами, средствами, которые сейчас занимают все свободное время молодежи — это в лучшем случае, а в худшем — сельская молодежь просто занимается распитием алкоголя и курением. В селах в целом нет системы физического воспитания детей и молодежи. Сегодня лишь единицы родителей прививают своим детям любовь к спорту, исчезает традиция общей культуры здоровья, в результате чего мы наблюдаем все более ухудшающиеся показатели здоровья. Почему жители села так много денег тратят на сигареты и спиртные напитки, а не на приобретение спортивного инвентаря (мячи, коньки, лыжи и др.)? Сейчас забота о здоровье, физические упражнения и спорт для сельских жителей не являются ежедневной привычкой и стилем жизни. Сегодня просто необходимо, чтобы спорт пришел в село, местные органы самоуправления должны понимать, что спортивное воспитание сельского населения — это главный фактор здорового поколения. Нужна полная модернизация спортивной инфраструктуры. Необходимо создавать ДЮСШ, привлекать тренеров, но в первую очередь должна быть хорошая материально-техническая база.

Нами была разработана анкета, которая выступает основным инструментарием данного социологического исследования. Ответить на вопросы анкеты мы предложили жителям разных возрастных групп. В социологическом опросе принимало участие 78 жителей нашего села от 10 до 45 лет. Для объективной оценки ситуации необходимо было опросить равное количество респондентов каждой возрастной группы, а также мужского и женского пола. В результате проведенного исследования выяснилось, что 56% опрошенных подтвердили существование секций, как оказалось, это учащиеся школы; 20% заявили об отсутствии секций на селе, респонденты данной категории в основном принадлежали к возрастным группам от 18 до 25 лет и от 26 до 35 лет; 25% респондентов затруднились ответить на данный вопрос, это были в основном жители села старше 35 лет.

Исследование показывает, что только 30% опрошенных занимаются спортом; 70% предпочитают другое времяпрепровождение.

Что же мешает сельским жителям заниматься спортом? На этот вопрос около 40% респондентов высказались об отсутствии желания; 8% опрошенных решили, что им мешает заниматься спортом отсутствие стимула; около 17% высказались об отсутствии тренеров; большинство респондентов (38%) считают, что недостаточное количество свободного времени. Абсолютное большинство опрошенных высказались об отсутствии плоскостных сооружений и оборудованных площадок для занятия спортом.

Какие выводы можно сделать из данного исследования? В ходе опроса выяснилось, что способствовать развитию спорта в сельской местности и исправить данную ситуацию можно путем разработки федеральных программ по развитию спорта, выделения финансовых средств на строительство плоскостных сооружений и спортивных залов, а также на строительство жилья для молодых специалистов, так как привлечь квалифицированные кадры в сельскую местность можно при условии стабильной заработной платы, условий труда и комфортных условий для проживания. Чем большее количество населения, особенно среди молодежи от 18 до 25 лет, будет активно увлекаться спортом, тем здоровее будет наше общество. Будет уменьшаться количество людей с различными заболеваниями, снизится употребление табачных, наркотических веществ и алкогольных напитков.

Таким образом, в ходе анализа результатов проведенного исследования можно предложить следующие рекомендации местным властным органам: увеличивать количество спортивных секций; нужны государственные программы по реализации строительства плоскостных сооружений и спортивных залов; поощрять занятия физкультурой и спортом; внедрять государственные программы для привлечения тренерского состава; как можно чаще проводить массовые спортивные мероприятия.

Заключение. Мир не стоит на месте, необходимо строительство модернизированных спортивных площадок, стадионов, желательно все это иметь и в условиях сельской местности, чтобы новое подрастающее сельское поколение имело такую же возможность для занятий спортом, как и городские жители. В первую очередь это нужно для ведения здорового образа жизни, но нельзя отрицать то, что демографическая ситуация сел становится все более плачевной. Молодежь стремится уехать в город, где условия жизни и проведения свободного времени более комфортабельны. Но все же многое зависит и от самих жителей села, от их непосредственного участия в спортивных мероприятиях. Необходимо привлекать тренеров с практическими навыками по организации и проведению массовых, оздоровительных, физкультурных и спортивных мероприятий и соревнований. Конечно, в селах видны определенные шаги по развитию спорта, уже есть и результаты.

УДК 372

А. А. Большакова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Российская Федерация

ЭЛЕМЕНТЫ ЗАНИМАТЕЛЬНОЙ АСТРОНОМИИ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Введение. Важную часть предмета «Окружающий мир» в начальной школе составляют знания по астрономии. В учебники включены фактические знания, понятия и представления по данному разделу. Благодаря этой науке, дети узнают, что такое звёзды, планеты, спутники, кометы, астероиды, метеориты, млечный путь. Также дети учатся рассказывать о больших и малых телах Солнечной системы, осуществлять поиск информации по основным астрономическим явлениям, наблюдаемым с Земли в текущем году: метеорные потоки, затмения солнечные и лунные, видимость некоторых планет и комет.

Однако можно заметить, что не всегда уровень изложения астрономической составляющей предмета совпадает с возрастными особенностями младших школьников. Поэтому перед учителем начальных классов ставится задача развить у учащихся представления об окружающем мире до глубин Вселенной, не зазубривая материал, а открывая его самому. Для решения данной проблемы учитель может использовать занимательные эксперименты, с помощью которых учащиеся узнают, как образуются черные дыры, как рождаются звёзды, какая самая горячая звезда во Вселенной и многое другое новое и неожиданное о космосе.

Основная часть. Рассмотрим несколько экспериментов [1], которые можно провести на уроке с детьми.

1. «Гравитация». Цель — знакомство с весом и силой тяжести.

Ход работы: 1) расстелить газету на полу и поставить стул; 2) встать на сиденье стула и взять в каждую руку по апельсину. Оба апельсина должны быть на одинаковой высоте; 3) бросить апельсины одновременно и посмотреть, кто из них приземлится первым; 4) взять в одну руку апельсин, а в другую виноградку и проделать то же самое.

Вывод: на Земле сила, которая притягивает все вниз, называется притяжением. Вне зависимости от веса предмета гравитация тянет его вниз с одинаковой скоростью.

2. «Времена года». Цель — знакомство со сменой времени года на Земле.

Ход работы: 1) надуйте воздушный шар (Земля) и нарисуйте посередине линию (это будет экватор); 2) опустите шарик в миску и медленно вращайте; 3) установите Землю на миску так, чтобы линия экватора была немного под наклоном; 4) положите фонарик (Солнце) на книги так, чтобы он светил над экватором. В тех странах, где свет Солнца самый яркий, будет лето, а в странах, куда солнечный свет не доходит, — зима (рисунок 1).



Рисунок 1 — Эксперимент
«Времена года»



Рисунок 2 — Эксперимент
«Приливы и отливы»

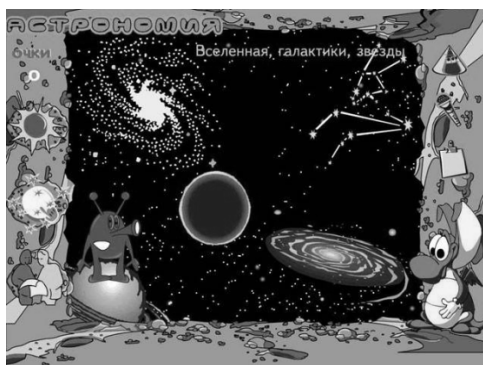


Рисунок 3 — Фрагмент игры «Дракоша
и занимательная астрономия»

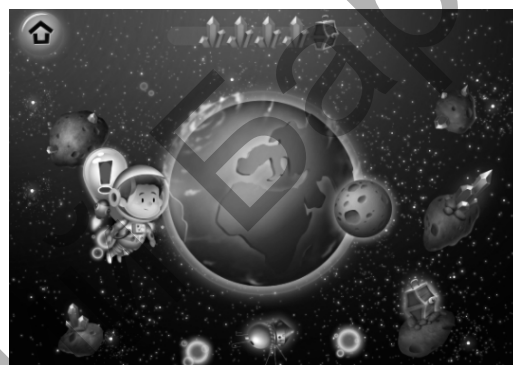


Рисунок 4 — Фрагмент игры «Космос для детей»

Вывод: свет Солнца освещает Землю неравномерно, потому что наша планета круглая. Наиболее жаркая часть планеты — экватор, потому что он расположен ближе всего к Солнцу, именно там свет и жар сильнее.

3. «Приливы и отливы». Цель — выяснение, почему у океанов бывают приливы и отливы.

Ход работы: 1) заполните ведро (стакан) наполовину водой; 2) поместите туда мячик, чтобы он плавал; 3) положите обе руки на мячик и медленно надавите на него вниз; 4) позвольте мячику опять всплыть; 5) наблюдайте за изменением уровня воды (рисунок 2).

Вывод: 70% поверхности Земли покрыто океанами. Каждые 12 часов происходят приливы. Это не меняет уровня воды. Так как Земля и Луна вращаются, всемирное тяготение удерживает их вместе, и Луна притягивает воду океана, которая находится под ней, заставляя ее опускаться и подниматься. Когда на одной стороне Земли прилив, на другой — отлив.

Также можно использовать дидактические игры, благодаря которым астрономия из сложной науки превращается в занимательную и познавательную.

1. «Дракоша и занимательная астрономия». На протяжении всей игры детей будет сопровождать обаятельный гид Дракоша, который объяснит все о солнечной системе, звездах и многом другом. В конце игры можно себя проверить с помощью тестов (рисунок 3).

2. «Космос для детей». В увлекательном космическом путешествии с Алексом и Алисой юные космонавты узнают много нового о Земле, Солнечной системе и ещё более далёких звёздных мирах (рисунок 4).

Заключение. Использование занимательной астрономии на уроках окружающего мира способствует повышению уровня качества знаний учащихся, вызывает у них интерес, помогает усваивать учебный материал в более доступной форме, а также заставляет учащихся по-другому взглянуть на окружающий мир.

Список цитируемых источников

1. Перельман, Я. И. Занимательная астрономия / Я. И. Перельман. — М. : АСТ : Астрель : Хранитель, 2008. — 284 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Введение. В контексте личностно ориентированного обучения актуализируется проблема обеспечения обучающимся субъектной позиции, что предполагает целенаправленное развитие познавательной активности, создание условий для освоения младшими школьниками учебной деятельности, развитие умений учиться и управлять собственной учебно-познавательной деятельностью. Результатом обучения выступают не столько приобретенные знания и умения, сколько изменения личности, произошедшие благодаря их усвоению. Развитие познавательной активности учащихся предусматривает комплексное воздействие на мотивационно-потребностную, эмоционально-волевую и когнитивную сферы личности младшего школьника.

В психолого-педагогических исследованиях ученых Л. И. Божович, И. А. Зимней, А. В. Хуторского, Т. И. Шамовой, Т. И. Щукиной субъектность как категориальное явление рассматривается в качестве значимой характеристики трактовки познавательной активности:

- свойство личности учащегося, проявляющееся в положительном отношении к содержанию и процессу учения, а также к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели [1];

- личностное свойство, которое приобретает, закрепляется и развивается в результате особым образом организованного процесса познания и с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся [2].

Таким образом, ученые рассматривают познавательную активность как непрерывно развивающееся качество личности, отражающее готовность младшего школьника к познанию, интерес к чему-либо новому, проявление преобразовательных действий ребенка по отношению к окружающим предметам и явлениям, инициативность, самостоятельность и настойчивость в различных видах деятельности, а также позитивное эмоциональное переживание при получении новой информации.

Анализ теоретических источников позволяет уточнить понятие «познавательная активность младших школьников», под которой мы понимаем качество личности, выражающее инициативное, действенное отношение учащихся к познавательной деятельности, а также проявление интереса, самостоятельности, инициативности, волевых усилий в процессе учения.

Основная часть. В целях изучения проблемы в практике нами было проведено исследование в 4-х классах ГУО «Средняя школа № 3 г. Иваново». В исследовании приняли участие 52 учащихся. На констатирующем этапе исследования использовались следующие диагностические методики: «Познавательная активность младшего школьника» (А. А. Горчинская), «Таинственное письмо» (А. М. Прихожан), «Определение уровня школьной мотивации» (Н. Г. Лусканова), «Лесенка побуждений» (А. И. Божович, А. К. Маркова), «Диагностика учебной мотивации школьников» (М. В. Матюхина, модификация Н. Ц. Бадмаевой).

В целях выявления степени выраженности познавательной активности учащихся была использована методика «Познавательная активность младшего школьника» (А. А. Горчинская). На основе результатов исследования установлены четыре уровня познавательной активности: максимально выраженная, сильно выраженная, умеренная и слабо выраженная.

Анализ результатов исследования по данной методике показывают, что 37% учащихся иногда выполняют сложные задания по математике; 63% исследуемых стремятся самостоятельно выполнять задания; 58% респондентов периодически читают дополнительную литературу; 53% испытуемых всегда находят ответы на возникающие вопросы; 32% учащихся стремятся поделиться новыми знаниями с окружающими.

Таким образом, у 47% испытуемых установлена умеренно выраженная познавательная активность; у 26% — максимально выраженная; у 11% — слабо выраженная; у 16% — сильно выраженная.

В целях выявления уровня познавательной активности у обучающихся 4-х классов была использована методика «Таинственное письмо» (А. М. Прихожан). Учащимся предлагается «таинственное» письмо с зашифрованным посланием. В качестве шифра используется обычная система соответствия букв алфавита и цифр. Оценивается уровень познавательной активности на основе следующих показателей: интерес к предложенной деятельности, возврат к расшифровке письма. Результаты исследования по данной методике показывают, что большинство учащихся (57%) проявили интерес к выполнению данного задания.

Для оценки уровня школьной мотивации использовалась методика «Определение уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой. Анкета включает десять вопросов, отражающих отношение учащихся к школе, к образовательному процессу, эмоциональное реагирование на ситуацию. К каждому вопросу предлагается три варианта ответа, которые оцениваются в баллах: ответ, свидетельствующий о положительном отношении к школе, — 3 балла; нейтральный ответ (не знаю, бывает по-разному и т. п.) — 1 балл;

ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении к школьной ситуации, — 0 баллов. Результаты исследования позволяют установить уровни школьной мотивации: очень высокий уровень познавательной мотивации; высокий уровень познавательной мотивации; средний уровень познавательной мотивации; низкий уровень познавательной мотивации и очень низкий уровень познавательной мотивации.

Анализ результатов исследования показывает, что очень высокий уровень познавательной мотивации выявлен у 6 учащихся (11%); высокий уровень установлен у 11 испытуемых (21%); средний уровень выявлен у 13 респондентов (26%); низкий — у 16 учащихся (31%); очень низкий — у 6 испытуемых (11%).

В целях выявления выраженности мотивов учения использовалась методика «Лесенка побуждений» (А. И. Божович, А. К. Маркова). Учащимся предъявляются на отдельных карточках утверждения, соответствующие четырем познавательным и четырем социальным мотивам. Учащиеся ранжируют мотивы учения — социальные и познавательные.

Анализ результатов исследования показывает, что у 16 учащихся (31%) преобладают познавательные мотивы, у 6 (11%) — социальные; у 30 (58%) гармонично сочетаются познавательные и социальные мотивы.

Методика «Диагностики учебной мотивации школьников» (М. В. Матюхина, модификация Н. Ц. Бадмаевой) представляет три серии испытаний. В первой серии испытуемым дают карточки, на каждой из которых написано одно из суждений. Испытуемому предлагается выбрать все карточки с мотивами, которые имеют очень большое значение для учения. Во второй серии из всех карточек надо отобрать только семь карточек, на которых написаны, по мнению испытуемого, особенно важные суждения. В третьей серии из всех карточек надо отобрать только три карточки, на которых написаны особенно важные для испытуемого суждения.

Анализ результатов исследования показывает, что у 76% испытуемых преобладает мотив достижения успеха; у 59% исследуемых выявлены мотивы благополучия, аффилиации и избегания неудач; у 53% — мотивы долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования; у 35% — учебно-познавательные мотивы; у 29% — мотивы престижа; у 24% — коммуникативные; у 18% — мотивы творческой самореализации; у 12% испытуемых не было выявлено преобладающих мотивов.

На основе анализа результатов исследования установлены уровни развития познавательной активности учащихся. Так, исходный уровень познавательной активности выявлен у 18% учащихся, низкий (ситуативная активность) установлен у 24% младших школьников, средний (исполнительская активность) выявлен у 35% учащихся, высокий (творческая активность) — у 23%.

Результаты данного исследования свидетельствуют о необходимости целенаправленной деятельности педагога по развитию познавательной активности младших школьников на основе реализации потенциала таких образовательных технологий, как игровые, проектное обучение и др.

Заключение. В ходе исследования определены педагогические условия развития познавательной активности учащихся младшего школьного возраста:

- реализация вариативного методического сопровождения процесса развития познавательной активности учащихся, применение разнообразных образовательных технологий (проблемного обучения, игровых, интерактивного обучения и др.);
- целенаправленное включение учащихся в учебные ситуации, обеспечивающие овладение общеучебными умениями, необходимыми для успешной самостоятельной познавательной деятельности;
- обеспечение максимальной интеграции учебной и внеклассной деятельности младших школьников, использование методов (развивающих игр, дискуссий и др.), форм (работа в парах, микрогруппах и др.), средств (занимательного материала, творческих заданий и др.), адекватных учебно-познавательной деятельности младших школьников;
- нарастание субъектных проявлений младших школьников в учебно-познавательной деятельности (самостоятельности, инициативы, ответственности, настойчивости и др.);
- реализация совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей на основе сотрудничества.

Критерием эффективности реализованных условий является наличие позитивной динамики в развитии познавательной активности младших школьников, что проявляется в эмоционально-положительной направленности учащихся на самостоятельную учебно-познавательную деятельность, в повышении ее результативности.

Список цитируемых источников

1. Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / редкол.: Н. П. Баранова [и др.]. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. — Т. 1. — 735 с.
2. Коротаева, Е. В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение / Е. В. Коротаева. — М. : КСБ, 1997. — 224 с.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ БИОХИМИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ШКОЛЬНЫХ КУРСАХ БИОЛОГИИ И ХИМИИ УЧАЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Введение. Учитель, придя на урок, должен знать, какие дети в классе, как мыслит каждый его ученик, что будет ему легко, что трудно. Нужны разнообразные приемы и методы обучения, чтобы вызвать интерес к учёбе.

История развития образования слепых и слабовидящих детей насчитывает более сотни лет. Для поднятия уровня образования слепых и слабовидящих до цензового, которое получают зрячие люди, необходимо пересмотреть само отношение к слепоте и слабовидению. Одним из первых вышел на принципиальное решение этой проблемы Л. С. Выготский, утверждая, что специальное воспитание и образование победит дефективность.

Система обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей является неотъемлемой частью общеобразовательного процесса в стране и решает проблемы социальной реабилитации лиц с нарушением зрения. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья — одна из актуальных проблем современного образования.

Основная часть. Химия и биология считаются одними из наиболее трудных школьных предметов. Химия, как общеобразовательный предмет, в школах для слепых и в школах для слабовидящих детей совсем не изучалась до 30-х годов XX века. Считалось, что дети с нарушением зрения не в состоянии овладеть этой дисциплиной, что им в практической жизни химические знания не понадобятся. Через некоторое время после начала изучения активность, интерес учащихся и качество знаний падает из-за большого объема теоретического материала и большого количества практических упражнений, в разнообразии которых учащиеся не успевают разобраться из-за недостаточного количества времени, отведенного на изучение тем. У большинства учеников с ограниченными возможностями здоровья отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности. Как же тогда повысить познавательную активность школьников на уроках химии, если качество знаний учащихся определяется их отношением к предмету? [1].

Ввиду ослабленного зрения слабовидящие школьники не усваивают полностью понятия по биологии и химии. Несформированность конкретных представлений и образов, фрагментарность негативно сказываются при изучении закономерностей общей биологии в старших классах. Знания не подкрепляются конкретными представлениями, им тяжело объяснить биологические закономерности.

При изучении биологии и химии большое внимание отводится проведению лабораторных и практических работ, где важно продумать задания посильного характера. Возможно, поставить в пару зрячего ученика, который смог бы объяснить слабовидящему ребенку о происходящих процессах, описать форму, размеры изучаемых объектов. Немаловажную роль при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья играют здоровьесберегающие технологии. Эти дети не могут выполнять одну работу длительное время. Смена деятельности им просто необходима, это важно помнить на всех этапах урока.

В работе со слепыми и слабовидящими школьниками важно обеспечить для них восприятие учебной информации, биологических и химических объектов с помощью сохранных анализаторов. Решить вопрос о доступности учебного материала, формирования адекватных представлений у учащихся помогают разработки специального дидактического материала или оригинальных средств опосредованного восприятия биологических организмов и химических веществ, их изменений и превращений, а также использование модифицированных пособий и оборудования. Для ученика с нарушенным зрением очень важно знакомиться с характерными признаками биологических и химических объектов непосредственно, особенно если он ранее с ними не встречался или же воспринимал их очень поверхностно и фрагментарно. При недоступности восприятия натуральных объектов учащимися с аномалиями зрения учитель может использовать специальные средства наглядности [2].

Коррекционная направленность изобразительных пособий по биологии и химии для слепых и слабовидящих достигается соблюдением следующих требований: 1) оптимальный размер (масштабность) и доступная нагрузка пособий; 2) рельефная и цветовая унификация; 3) контрастность изображений [3].

Обучение учащихся с различными зрительными патологиями — очень сложный процесс, так как неполноценность зрения обуславливает своеобразие формирования восприятий и представлений, затрудняет пространственную макро- и микроориентировку, существенно снижает возможности качественного усвоения практических умений и навыков.

Заключение. Проведя сравнительный анализ программ и учебников по биологии [4] и химии [5] на наличие биохимической составляющей, мы пришли к выводу, что некоторые темы встречаются как при изучении биологии, так и химии. Например, темы «Белки», «Нуклеиновые кислоты» и т. д. Учитель может провести интегрированный урок с использованием дидактических карточек, раздаточных рельефно-графических пособий. Это облегчит восприятие и усвоение учащимися информации, поможет правильно сформировать представление об изучаемом объекте. Изучению курса химии в 8-м классе предшествуют курсы природоведения и ботаника, в которых учащиеся получают первоначальные представления о живой и неживой природе. Эти знания считаем опорными при рассмотрении различных разделов темы: «Первоначальные химические понятия». Так, в курсе природоведения учащиеся изучали вещества: кислород, углекислый газ, воду и смеси веществ, песок, глину. В процессе обучения они получили некоторые сведения об использовании угля, руды, нефти, способах разделения смесей. При дальнейшем изучении уже идет углубление и расширение сформированных знаний. Это помогает слепым и слабовидящим детям иметь представления об изучаемых объектах [6].

Список цитируемых источников

1. Тупоногов, Б. К. Содержание и методы коррекционной работы на уроках биологии и химии в школе для слабовидящих детей / Б. К. Тупоногов. — М., 1995. — 126 с.
2. Земцова, М. И. Обучение слепых и слабовидящих детей / М. И. Земцова. — М., 1978. — 32 с.
3. Тупоногов, Б. К. Использование рельефно-графических пособий по биологии и химии / Б. К. Тупоногов. — М.: Центр. полиграф. УПП МГП ВОС, 1985.
4. Каменский, А. А. Общая биология. 10—11 классы : учебник / А. А. Каменский, Е. А. Криксунов, В. В. Пасечник. — М.: Дрофа, 2006.
5. Габриелян, О. С. Химия. 10 класс : учебник / О. С. Габриелян, Ф. Н. Маскаев. — М.: Дрофа, 2009. — 322 с.
6. Максимова, В. Н. Межпредметные связи в обучении биологии / В. Н. Максимова, Н. В. Груздева. — М.: Просвещение, 1987.

УДК 377

Б. И. Вовк

Глуховский национальный педагогический университет имени А. Довженко, Глухов, Украина

ОРГАНИЗАЦИЯ ВВОДНОГО ИНСТРУКТАЖА ВО ВРЕМЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ

Введение. В современных условиях развития общества перед профессионально-техническим образованием ставятся новые требования, одно из них — инновационная основа образовательного процесса, которая заключается в вооружении учащихся прочными знаниями, формирование компетентностей продуктивной творческой деятельности в процессе подготовки конкурентоспособного квалифицированного рабочего, адаптированного к настоящему, к новым социально-экономическим условиям с учётом потребностей современного рынка труда.

Инновационный подход обеспечивает положительную мотивацию получения умений на уроке, способствует формированию интереса к избранной профессии, стимулирует профессиональную деятельность учащихся [1].

Важной составляющей обучения будущих квалифицированных рабочих является производственное обучение. По мнению Г. В. Игнатенко, производственное обучение — это организационная форма, обеспечивающая решение единого дидактического задания всей группой учеников в одинаковых учебно-производственных условиях [2, с. 248]. Успеха в проведении производственного обучения невозможно достичь без качественного проведения основных составляющих элементов урока — инструктажа.

Инструктаж — это основной метод деятельности мастера и учеников на занятии, направленный на формирование профессиональных знаний, умений и способностей [3, с. 39]. Мастер производственного обучения должен в совершенстве владеть методикой применения инновационных методов на каждом этапе урока.

Основная часть. Рассмотрим примеры применения интерактивных методов в процессе вводного инструктажа, которые обеспечивают хороший результат в усвоении учениками программного материала и приобретении умений во время урока.

Вводный инструктаж — это структурный элемент урока, цель которого заключается в подготовке учащихся к активному и сознательному выполнению упражнений [3, с. 39].

При сообщении темы и цели урока (этап целевой установки) целесообразно, на наш взгляд, применять такой инновационный метод, как «Техническая цепочка», который стимулирует мотивацию практической деятельности, актуализирует опорные знания или закрепления материала, полученного на уроках спецдисциплин.

Приведем пример.

Тема: «Неисправности системы смазки. Техническое обслуживание системы смазки». Цель — проверить знания учащихся по общей строению системы смазки двигателя. Преподаватель задает вопросы, а ученики последовательно друг за другом отвечают. Вопросы:

1. Для чего предназначен масляный фильтр?
2. Какую систему смазки применяют в двигателях?
3. Назовите способы подвода масла к деталям двигателя Д-240.
4. Каково назначение и строение масляного радиатора?
5. Объясните назначение и устройство масляного насоса двигателя Д-240?

Важный структурный элемент вводного инструктажа — закрепление и проверка усвоения учащимися материала спецтехнологий. На этом этапе целесообразно использовать метод «Разорванная шпаргалка» (рисунок 1), который помогает проводить проверку знаний и умений учащихся по материалу, связанному с материалом урока (этап актуализации): ученикам нужно подобрать к каждому предложению в левой колонке его продолжение в правой, номер продолжения поставить в кодовую таблицу.

Например, тема урока: «Система зажигания от магнита».

1. За каждый оборот ротора магнитный поток в сердечнике трансформатора непрерывно...	1. ...параллельно им включен конденсатор.						
2. Под действием переменного магнитного потока в первичной обмотке трансформатора...	2. ...кнопкой замыкают на «массу» первичную обмотку трансформатора.						
3. Ток, который проходит по первичной обмотке трансформатора...	3. ...меняется по величине и дважды по направлению.						
4. При размыкании контактов прерывателя ток резко прекращается, магнитное поле с большой скоростью исчезает, в результате...	4. ...образуется электродвижущая сила напряжением до 30 В.						
5. Ток высокого напряжения протекает по такому кругу...	5. ...устанавливается специальное блокирующее устройство на крышке коробки передач.						
6. Чтобы уменьшить искрение и обгорание контактов от действия тока самоиндукции...	6. ...образуется вокруг нее магнитное поле.						
7. Чтобы выключить зажигание...	7. ...вторичная обмотка трансформатора — провод высокого напряжения — электроды воспалительной свечи — «масса»						
8. Чтобы не допустить пуска дизеля при включенной передаче...	8. ...во вторичной обмотке образуется ЭДС взаимной индукции, которая достигает 25 000 В.						
1	2	3	4	5	6	7	8

Рисунок 1 — Метод «Разорванная шпаргалка»

Метод «Обучая — учусь» дает ученикам возможность принять участие в обучении и передаче своих знаний другим, в данном случае — учащимся своей группы во время объяснения последовательности выполнения работы.

Приведем пример. Тема: «Машины для защиты растений».

Группа делится на подгруппы по четыре человека. Согласно учебнику «Сельскохозяйственные машины» В. С. Гапоненко [4] учащиеся выполняют задания. Каждая из подгрупп готовит не менее пяти вопросов к каждому из пунктов плана. Срок выполнения работы — 10 минут.

I подгруппа — «Методы защиты растений»;

II подгруппа — «Строение и принцип работы протравителя семян ПС-10»;

III подгруппа — «Строение и процесс работы опрыскивателя ОП-2000»;

IV подгруппа — «Меры безопасности при работе с ядохимикатами».

После того, как ученики проработали материал учебника и подготовили соответствующие вопросы, переходят к закреплению материала: ученики и подгруппы задают свои вопросы одной из подгрупп, например, II подгруппе. Если ученики II подгруппы не в состоянии ответить на какой-то вопрос, то задающая вопрос подгруппа сама освещает его. Ученики других подгрупп внимательно слушают и к этому вопросу плана задают вопрос, который не поставила I подгруппа. По каждому вопросу в тетрадях записываются новые сроки (словарная работа): гербициды, фунгициды, инсектициды, пестициды, опрыскиватели, протравители. По всем вопросам плана урока преподаватель дает обобщение, чтобы все моменты были выяснены. Ученики II подгруппы готовят вопросы III подгруппе, которая в свою очередь задает свои вопросы IV подгруппе, а IV — I подгруппе.

При рассмотрении типичных ошибок, затруднений, дефектов, способов их предупреждения и устранения целесообразно использовать метод «Детектор лжи», который помогает научиться находить ошибки и неточности; формулировать ответы в виде четкой и логической структуры.

Например, тема урока: «Система зажигания от магнето».

Мастер: Вам поручается сыграть роль «Детектора лжи» и выявить все ошибки и неточности, допущенные в подготовке для вас информации по теме «Ремонт стартера» (рисунок 2).

Стартер предназначен для выработки электрической энергии. Он состоит из корпуса, крышек, якоря, статора привода стартера, в который входят муфта свободного хода, шестерня, коллектор, поводковая муфта. На корпусе стартера укреплено тяговое реле.

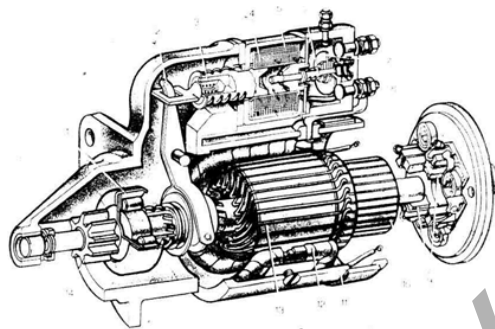


Рисунок 2 — Строение стартера

При пуске двигателя якорь тягового реле, втягиваясь электрическим полем обмоток, перемещает вилку и связанную с ней муфту привода. При этом шестерня стартера входит в зацепление с венцом маховика двигателя. Двигательный контакт тягового реле замыкает круг: генератор-стартер и якорь стартера начинает вращаться. Если шестерня не вошла в зацепление с венцом маховика, то вилка перемещается, сжимая пружину. Как только якорь начнет вращаться, шестерня войдет в зацепление с венцом маховика.

Если двигатель завелся, а шестерня привода не вышла из зацепления с венцом маховика, срабатывает муфта свободного хода и выводит шестерню из зацепления с маховиком, который защищает якорь от «разноса».

Подведение итогов игры.

Заключение. Применение вводного инструктажа инновационных педагогических технологий способствует подготовке высококвалифицированных кадров, которые не только в совершенстве владеют профессиональными естественно-научными и техническими знаниями, но также проявляют высокую инновационную восприимчивость и инновационную активность. Инновационный подход обеспечивает положительную мотивацию получения знаний и профессиональных умений, способствует формированию интереса к избранной профессии, стимулирует профессиональную деятельность учащихся.

Список цитируемых источников

1. Дичавская, И. М. Инновационные педагогические технологии : учеб. пособие. — Киев : Академиздат, 2004. — 352 с.
2. Игнатенко, Г. В. Профессиональная педагогика : учеб. пособие / Г. В. Игнатенко, А. В. Игнатенко. — Киев : Слово, 2013. — 352 с.
3. Педагогическая книга мастера производственного обучения : учеб. пособие / под ред. Н. Г. Ничкало. — Киев : Высш. шк., 1994. — 208 с.
4. Гапоненко, В. С. Сельскохозяйственные машины / В. С. Гапоненко, Д. Г. Войтек. — 6-е изд. — Киев : Урожай, 1992. — 250 с.

УДК 379.83/.84

Д. А. Востров

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Российская Федерация

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СПОРТА В ГОРОДАХ

Введение. Актуальность данного исследования заключается в том, что в последние 10 лет в Российской Федерации идет курс на поднятие среди населения сознания важности для человека здорового образа жизни с последующим внедрением его в жизнь граждан страны.

Одним из важных пунктов развития здорового образа жизни среди граждан РФ является развитие спорта как профессионального, так и массового. С помощью физических упражнений и занятий спортом человек живет дольше, болезни мучают реже, а привить ему вредные привычки намного сложнее, нежели человеку, никак не относящемуся к здоровому образу жизни.

Развитие спорта в стране напрямую зависит от того, как развивается спорт в областях, в частности в городах, ибо работает это как один большой механизм, и чем лучше развит спорт в городах, тем выше общий уровень развития в стране в целом. Именно поэтому наша тема актуальна.

Основная часть. Давайте попробуем разобраться в данной проблеме. Начнем с самого простого и попробуем разобрать понятие «спорт». Спорт — это организованная деятельность людей, направленная на развитие своих физических качеств, которые помогают им достичь каких-либо результатов и высот. В спорте люди приобретают такие качества, как выдержка, воля к победе, мышление быстро и одновременно правильно, развитие скорости, выносливости и др. Но не каждый человек способен заниматься спортом, ведь некоторым людям и не нужно это, они просто хотят заниматься физической культурой. Ведь для этого нужно совсем немного — просто прийти в зал и начать заниматься, делать какие-нибудь упражнения.

Физическая культура не требует больших усилий и вложений по сравнению со спортом. Людям в наше время очень важно заниматься физической культурой, потому что в данных условиях окружающей среды у людей возникают разные заболевания, что затем перерастает в хронические заболевания. И вообще люди очень много проводят времени в сидячем положении, так как сейчас в мире развиты информационные технологии. Если рассмотреть современную молодежь, то мы можем увидеть, как они много времени проводят за своими компьютерами и гаджетами. Например, если раньше наши родители большую часть свободного времени проводили на свежем воздухе, занимаясь активными играми (летом — прятки, догонялки, казаки-разбойники, а зимой — лыжи, катание на коньках, с горки, хоккей и т. д.), то современные дети предпочтение отдают компьютеру, Интернету и социальным сетям. Двигательная активность современной молодежи очень низкая, отсюда проблемы со здоровьем: сколиоз, плохое зрение, проблемы с ЖКТ и др. Примеров нездоровья нации можно привести массу. Поэтому важно привлекать людей к физической культуре, особенно молодежь, которая является продолжением нашего поколения, а мы за то, чтобы наша нация была здоровой.

Сегодняшний в стране многое делается для привлечения детей к физкультуре: вводятся разные целевые программы по постройке спорткомплексов для детей; строятся уличные площадки, на которых расположены футбольные поля, баскетбольные площадки, турники и др. Можно взять за пример город Ирбит, где сейчас идет реконструкция стадиона «Юность». Город заинтересован в развитии спорта и физкультуры в целом. На стадионе планируется построить новое футбольное поле с искусственным покрытием, а также новые беговые дорожки. А это значит, что в городе будут созданы условия для занятия футболом и легкой атлетикой.

Спортивные занятия для подрастающего поколения должны быть доступными. В последнее время детско-юношеский спорт, да и вообще все в спорте, в большей мере становится объектом коммерческой деятельности. С каждым годом заниматься в спортивных секциях становится все накладнее для учащейся молодежи из малообеспеченных семей и даже для семей со средним достатком. Это ведет к сокращению возможностей для родителей при выборе видов деятельности во внеурочное время, способствующих творческому и всестороннему развитию личности их ребенка.

Отсутствие системы детско-юношеского спорта таит в себе исток еще одной очень важной проблемы — подготовка спортивного резерва для сборных команд страны. Возьмем для примера отечественный футбол. Проблем в этом виде спорта очень много. А начало необходимо искать именно в системе детско-юношеского спорта. Наши клубы свое внимание должны обращать не на легионеров, а на собственных воспитанников и наших отечественных тренеров. Государству стоит подумать, как инициировать отечественные футбольные клубы, строить филиалы своих школ по всем регионам России. К сожалению, в нынешнее время в российском футболе активно пытаются усилить сборную нашей страны с помощью легионеров, которые не получают практику в собственных странах и принимают российское гражданство в надежде сыграть на международных турнирах в составе сборной страны. Но, скажем так, легионеров много не бывает, к тому же в недалеком прошлом стране удавалось растить именитых футболистов. Достаточно вспомнить выдающихся чемпионов и рекорсменов, вписавших свои имена в летопись мирового спорта: Льва Яшина, Константина Бескова, Эдуарда Стрельцова, Игоря Нетто и др. Это особенно важно в преддверии чемпионата мира 2018 года, который станет значимым событием и настоящим праздником и для игроков, и для огромной армии российских болельщиков.

В нашем спорте сегодня необходимо вести золотое правило «от малого к большому, от простого к сложному». Все современные проблемы в «спорте высших достижений» необходимо искать именно в спорте шаговой доступности. «Приведи ребенка в спорт!» — всем известный современный лозунг. Красивые и призывающие слова. Однако одних красивых слов мало. Необходимы действия. А начать нужно с малого — вернуть в каждый двор хоккейную коробку, футбольные ворота, тренеров, которые ходили по дворам, школам в поисках одаренных детей; а главное — возможность для дальнейшего карьерного роста молодого спортсмена. Тогда наш отечественный футбол вернет славу и авторитет на крупнейших турнирах планеты. В 2018 году грядет событие огромной важности — чемпионат мира, который впервые будет проходить в России. Мы уверены, что многие болельщики, да и просто сочувствующие, хотели бы видеть отечественную команду в числе лидеров в этом предстоящем грандиозном событии.

Заключение. Развитие спорта в городах нужно для того, чтобы повышать здоровье нации. Люди будут получать больше физических нагрузок, их жизнь станет разнообразнее и интереснее, а молодые поколения будут расти сильными и ответственными гражданами. С помощью развития спорта в городах страна получит новые спортивные таланты, которые смогут прославлять Россию на международной арене.

КРИТЕРИИ И УРОВНИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Введение. Проблема противоправного поведения подростков носит межпредметный характер и находится в сфере научных интересов психологии, медицины, криминологии, социологии. Вместе с тем с точки зрения организации профилактической работы наиболее приемлем педагогический подход к проблеме (И. А. Ершова, Ю. С. Залетов, М. А. Паздников, О. А. Разживин и др.). Эффективность применения в профилактике противоправного поведения подростков педагогических средств, методов, а также потенциала средств физической культуры и спорта напрямую зависит от готовности будущего учителя к профилактической деятельности. В связи с этим возникает необходимость определения критериев и уровней сформированности такой готовности у будущего учителя физической культуры.

Основная часть. Под готовностью будущего учителя физической культуры к профилактике противоправного поведения подростков мы понимаем интегративное личностное образование, проявляющееся в устойчивой мотивации оказать поддержку подростку в преодолении противоправного поведения; сформированную систему знаний и представлений о содержании и технологиях педагогической профилактики; опыт реализации потенциала средств физической культуры и спорта в профилактической деятельности. К структурным компонентам готовности мы относим мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностно-рефлексивный компоненты.

Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что существуют различные подходы к определению критериев готовности будущего учителя к профилактической работе (О. В. Андриюшина, В. А. Гетман, О. И. Истрофилова, Г. А. Магомедов, О. А. Разживин, А. Д. Серова и др.). Как правило, критерии конкретизируют выделенные авторами в структуре готовности компоненты и отражают специфику профилактической деятельности.

В нашем исследовании при определении критериальной базы мы исходили из специфики педагогической профилактики противоправного поведения подростков средствами физической культуры и спорта. Она заключается в деятельности учителя, направленной на сохранение и укрепление психического, нравственного и физического здоровья учащихся как гаранта противостояния противоправному поведению. На основании этого нами были выделены следующие критерии готовности к профилактической деятельности. Рассмотрим их подробнее.

Критерием мотивационно-ценностного компонента готовности являются ценностные ориентиры, мотивация к осуществлению профилактической деятельности.

Для когнитивного компонента готовности критерием сформированности является система знаний и представлений о педагогической профилактике противоправного поведения подростков.

Критерий деятельностного компонента готовности отражает владение способами и приемами профилактической работы, необходимыми умениями и навыками для ее организации.

Конкретизируют и раскрывают содержание критериев соответствующие показатели. В нашем исследовании показателями мотивационно-ценностного компонента готовности являются: осознание и принятие нравственных ценностей как норм собственного поведения; личностная и профессиональная значимость профилактической деятельности; желание оказать педагогическую поддержку подростку, предрасположенному к противоправным действиям; интерес к процессу и результату профилактической работы.

Для когнитивного компонента готовности показателями являются: наличие системы знаний о индивидуально-психологических особенностях личности подростков, о сущности педагогической профилактики противоправного поведения и ее содержании; понимание специфики применения современных технологий (школьная медиация, тьюторское сопровождение, педагогическая поддержка) и средств физической культуры и спорта в профилактической деятельности; знания в области нормативно-правовых основ профилактики.

Показателями деятельностного компонента готовности являются: умение определять и корректировать эмоциональное состояние подростка, осуществлять перестройку его мотивационно-потребностной сферы; умение выбирать оптимальный стиль общения с подростком, налаживать субъект-субъектные отношения; умение осуществлять постановку целей и задач профилактической деятельности, планировать ее содержание; умение с помощью средств физической культуры и спорта создавать ситуации для активизации личностных ресурсов подростка; способность к самоанализу, самоконтролю профилактической работы и ее корректировке.

В научных исследованиях авторы, как правило, выделяют три уровня готовности будущего учителя к профилактической работе: низкий, средний и высокий (В. А. Гетман, О. И. Истрофилова, Г. А. Магомедов, О. А. Разживин, Е. Н. Фомичева и др.) [1—3]. Автор О. В. Андриюшина называет эти уровни так: репродук-

тивный, продуктивный, интегративный [4]. Опираясь на исследования В. В. Абрамовой, Р. Р. Каримова, С. Н. Кривсун, мы выделяем три уровня сформированности готовности: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень:

- отсутствие осознания и понимания личностной и профессиональной значимости профилактической работы; незаинтересованность в оказании помощи и поддержки подростку, в понимании его внутреннего состояния; отсутствие стойкого познавательного интереса к процессу и результату профилактической работы, несформированность мотивов достижения успеха и самореализации в профилактической деятельности;

- поверхностные представления об индивидуально-возрастных, личностных особенностях подростков, о специфике педагогической профилактики с данной категорией учащихся; слабая ориентация в правовом поле проблемы; фрагментарные знания о потенциале средств физической культуры и спорта, современных технологий в профилактической работе с подростками;

- нечеткость в постановке целей и задач профилактики, в планировании и организации профилактической деятельности. Отсутствие умения подбирать педагогические приемы, направленные на коррекцию эмоционального состояния подростка. Сложности в общении с подростком, неумение наладить доверительные отношения. Не сформированы умения анализировать и с учетом ситуации корректировать профилактическую работу.

Средний уровень:

- неполное осознание и понимание личностной и профессиональной значимости профилактической деятельности; ситуативное желание и интерес к решению профилактических задач, оказанию помощи и поддержки подростку. Ценностные ориентации находятся на уровне идеалов и устремлений;

- не систематизированы знания об индивидуально-психологических особенностях личности подростков; организационно-педагогических и нормативно-правовых основах профилактической работы; специфике применения современных технологий и средств физической культуры и спорта в профилактической деятельности;

- сформировано умение определять и с помощью педагогических приемов корректировать эмоциональное состояние подростка, его мотивационно-потребностную сферу; умение ставить цель и определять задачи профилактической работы, отбирать оптимальные средства физической культуры и спорта в соответствии с поставленными задачами; слабо развиты умения налаживать конструктивное взаимодействие с учащимся, влиять на его жизненную позицию, ценностные ориентации; сложности в осуществлении анализа результатов собственной деятельности на каждом этапе профилактической работы.

Высокий уровень:

- осознание и понимание личностной и профессиональной значимости профилактической работы; стойкий познавательный интерес к решению профилактических задач; максимально выраженное стремление к оказанию помощи и поддержки подростку в преодолении противоправного поведения; сформированы мотивы достижения успеха и самореализации в профилактической деятельности; ценностные ориентации студентов находятся на уровне убеждений; осознанно принимаются как нормы собственной деятельности на основе оценки и значимости;

- глубокие и полные знания о возрастных особенностях учащихся подросткового возраста, о направлениях профилактической деятельности учителя физической культуры; знание нормативно-правовых основ профилактики; систематизированы знания о потенциале и специфике применения в профилактической работе с подростками современных технологий и средств физической культуры и спорта;

- сформировано умение определять эмоциональное состояние подростка; умение планировать, организовывать профилактическую работу в рамках физкультурно-спортивной деятельности учащихся; умение устанавливать субъект-субъектные отношения с учащимся, влиять на формирование его ценностных ориентаций, мировоззрения; способность создавать ситуации для самореализации и самоутверждения подростка, корректировки черт характера; формировать положительную мотивацию к занятиям спортом и физической культурой, здоровому образу жизни; сформированы умения осуществлять самоанализ процесса и результатов профилактической деятельности.

Заключение. Актуальным направлением в профессиональной подготовке будущего учителя физической культуры является формирование его готовности к профилактике противоправного поведения подростков. Уровень исследуемой готовности определяется по степени выраженности рассмотренных выше показателей.

Список цитируемых источников

1. Гетман, В. А. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к работе по профилактике наркомании в подростковой среде : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. А. Гетман. — Ставрополь, 2009. — 182 л.
2. Истрофилова, О. И. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих педагогов к работе с подростками, проявляющими агрессивное поведение : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. И. Истрофилова. — М., 2006. — 175 л.
3. Магомедов, Г. А. Подготовка студентов педвуза к профилактической работе с «трудными» подростками : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г. А. Магомедов. — Махачкала, 2013. — 181 л.
4. Андриюшина, О. В. Формирование специальной компетентности учителя в сфере профилактики асоциального поведения подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. В. Андриюшина. — Самара, 2006. — 217 л.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НАРОДНЫХ УЧИЛИЩ НА ТЕРРИТОРИИ ПОЛОЦКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРИОД ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ ЕКАТЕРИНЫ II

Введение. В период правления Екатерины II в Российской империи оформилась идея создания общеобразовательной школы, доступной для широких слоев населения. Для достижения поставленной цели в последней четверти XVIII века были проведены масштабные образовательные реформы. Преобразование школьной системы на территории современной Беларуси имело ряд особенностей.

Основная часть. Так, 10 января 1778 года из части белорусских земель, отошедших к Российской империи после первого раздела Речи Посполитой, была образована Полоцкая губерния [1]. В последней четверти XVIII века на территории Полоцкой губернии большинство учебных заведений находилось в руках римско-католических орденов. Сохраняя эти учебные заведения, императрица Екатерина II считала необходимым создать в белорусском крае и школы, которые будут содержаться за счет государства.

Екатерина II 7 ноября 1775 года утвердила положение «Учреждения для управления губерний», после чего стали создаваться губернские Приказы общественного призрения. Данное учреждение, председателем которого был губернатор, должно было осуществлять надзор за деятельностью всех учебных заведений в границах губернии, кроме школ, «кои особыми привилегиями или жалованными грамотами снабжены, или особым правлением Духовным, или светским поручены повелением Императорского Величества» [2, с. 271]. Кроме осуществления контрольных функций приказы общественного призрения должны были сыграть главную роль в создании сети светских учебных заведений.

В 1778 году положение «Учреждения для управления губерний» было распространено на белорусские земли. Однако деятельность Полоцкого приказа общественного призрения дала незначительные результаты. Отдельные городские управления попытались создать новые училища, однако им удалось открыть лишь школы грамоты. В 1780 году на территории Полоцкой губернии действовало 7 таких школ, в которых обучалось 856 учащихся [3, с. 13].

Так, 5 августа 1786 года Екатерина II утвердила «Устав народным училищам в Российской империи». На основании устава на территории Российской империи стали создаваться главные и малые народные училища. Главные четырехклассные училища создавались в губернских городах, малые двухклассные — как в губернских, так и в уездных городах. Высшее руководство школами в каждом наместничестве принадлежало губернатору, который носил звание попечителя всех учебных заведений. Он же находился во главе губернского Приказа общественного призрения. Ближайшее руководство учебными заведениями было поручено директорам губернских училищ. В 1788 году Екатерина II подписала указ об открытии главных народных училищ в 14 губерниях Российской империи, в том числе Полоцкой. В этом указе было предписано генерал-губернаторам и губернаторам «все нужное к таковому открытию училищ приуготовить, а потом оные действительно открыть» [4, с. 17].

В начале ноября 1788 года копия указа о создании народных училищ была доставлена Могилевскому и Полоцкому генерал-губернатору П. Б. Пассеку. Однако уже 14 ноября 1788 года он направил письмо в Комиссию об учреждении народных училищ, в котором сообщил о невозможности исполнения данного указа, объясняя это тем, что «я (т. е. П. Б. Пассек) не имея сведения ни о числе учителей, ни о назначенном им пенсионе и других расходах, никакого не могу сделать положения» [5, с. 21—22]. А 5 декабря 1788 года председатель Комиссии об учреждении народных училищ П. В. Завадовский направил П. Б. Пассеку все необходимые материалы, а также составленный перечень «надлежащих мер», которые необходимо было выполнить до открытия главного народного училища [5, с. 24—25].

После этого Могилевский и Полоцкий генерал-губернатор П. Б. Пассек активно занялся подготовкой создания народных училищ. В донесении П. Б. Пассека к императрице Екатерине II от 30 декабря 1788 года он сообщил о возможности открытия на территории Полоцкой губернии народных училищ в Полоцке, Витебске, Себеже, Невеле, Велиже. При этом в уездном городе Витебске П. Б. Пассек предложил открыть главное и малое народные училища, так как там было достаточно «числа жителей и количества городских доходов» [6, с. 38]. Противоположная картина сложилась в ряде городов Полоцкой губернии — Динабурге, Режице, Дриссе, Городке и Сураже. Там, по мнению П. Б. Пассека, не было возможности открыть даже малое народное училище «по причине малого числа жителей, а от того и малого дохода» [6, с. 38].

В письме к П. В. Завадовскому от 26 января 1789 года П. Б. Пассек сообщил о том, что все необходимые меры для создания народных училищ в Полоцкой губернии выполнены. Уже 15 апреля 1789 года в здании Полоцкого Богоявленского собора было открыто главное народное училище. Общественность Полоцка крайне положительно отреагировала на открытие данного училища. Как отмечает П. Б. Пассек: «сие благотворительное заведение преисполнило подданническую благодарностью всех созванных и стекшихся, изъявлявших чувствительнейшую признательность к виновнице счастья народного» [7, с. 48—49].

Так, 4 декабря 1789 года в главном народном училище в присутствии генерал-губернатора П. Б. Пассека прошло первое открытое испытание. По окончании этого экзамена П. Б. Пассек «изволил своеручно наградить книгами учеников успехами от прочих отличившихся» [8, с. 10].

Белорусский генерал-губернатор П. Б. Пассек 16 марта 1793 года направил письмо в Комиссию об учреждении народных училищ с просьбой открыть в уездном городе Витебске четырехклассное народное училище, в котором сообщал, что «в городе Витебске желающих обучаться малолетних детей состоит до двухсот человек» [9, с. 109]. Просьбу П. Б. Пассека комиссия оперативно рассмотрела и уже 23 марта приняла решение: «отправить в оный город из имеющихся в семинарии учительской готовых к тому учителей четверых человек с нужными для того книгами и другими учебными пособиями» [9, с. 109]. 29 января 1794 года народное училище в Витебске было открыто. Однако вопреки ожиданиям П. Б. Пассека желающих обучаться в училище оказалось немного. В год открытия училища в нем обучалось всего 27 человек. С 1 мая 1797 года четырехклассное училище в Витебске стало главным народным училищем.

Преградой на пути создания новых учебных заведений в Полоцкой губернии, как и во всей Российской империи, была острая нехватка подготовленных педагогических кадров. Часто наиболее талантливых педагогов, которые положительно зарекомендовали себя на службе, переманивали к себе состоятельные помещики — владельцы частных учебных заведений. Скандал общероссийского масштаба произошел в начале 1790-х на этой почве. Главным «фигурантом» этого дела был учитель Полоцкого главного народного училища Антип Пальцев, который после окончания Петербургской учительской семинарии работал в Полоцком главном народном училище. В 1792 году А. Пальцев, предварительно отпросившись у школьного начальства и губернатора, отправился к своим родственникам в Курск. Однако после посещения родственников он отправился не на рабочее место, а по приглашению помещика Петра Воиновича Римского-Корсакова (родного деда знаменитого русского композитора Николая Андреевича Римского-Корсакова) в с. Мартехове (Новгородского наместничества), где и остался работать. Вернуть А. Пальцева школьному начальству Полоцкой губернии тогда так и не удалось [10, с. 104].

После смерти Екатерины II в 1796 году государственная политика в области народного образования на белорусских землях изменилась. Как отмечает М. В. Довнар-Запольский, в это время «губернаторы перестают заботиться о развитии народного образования, оно теперь было не в фаворе. В качестве смотрителей и учителей школ оказываются неподходящие элементы — люди без знаний, без любви к делу» [11, с. 38—39].

Заключение. В последней четверти XVII века на территории Полоцкой губернии начали создаваться народные училища. Главным препятствием на пути их открытия было не столько отсутствие денежных средств, сколько острая нехватка подготовленных учителей. По этой причине малые народные училища в уездных городах Полоцкой губернии начались появляться лишь в самом конце XIX века. Обучение в этих школах было доступным всему населению, так как было бесплатным, не зависимым от религии и национальности, обеспечивало доступ к образованию как мальчикам, так и девочкам.

Список цитируемых источников

1. Об учреждении Могилевской и Полоцкой губерний // Полное собрание законов Российской империи с 1649 года. Т. 20, 1775—1780. — СПб., 1830. — С. 586—587.
2. Учреждения для управления губерний Всероссийской империи // Полное собрание законов Российской империи с 1649 года. Т. 20, 1775—1780. — СПб., 1830. — С. 229—304.
3. *Белецкий, А. В.* Заботы императрицы Екатерины II о распространении образования в Полоцкой и Могилевской губерниях / А. В. Белецкий. — Вильно : Тип. А. Т. Сыркина, 1905. — 62 с.
4. Сведения, собранные пред открытием Полоцкого наместничества, о состоящих в здешних школах и богадельнях // Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства народного / введ. И. Корнилова. — 1893. — Т. 1 : Учебные заведения в западных губерниях до учреждения Виленского учебного округа, 1783—1803. — С. 883—886.
5. О доставлении Полоцкому и Могилевскому генерал-губернатору П. Б. Пассеку устава и штатов народных училищ, с указанием некоторых мер при открытии училищ // Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства народного / введ. И. Корнилова. — 1893. — Т. 1 : Учебные заведения в западных губерниях до учреждения Виленского учебного округа, 1783—1803. — С. 21—26.
6. О приговлении к открытию главных народных училищ в Полоцке и Могилеве // Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства народного / введ. И. Корнилова. — 1893. — Т. 1 : Учебные заведения в западных губерниях до учреждения Виленского учебного округа, 1783—1803. — С. 31—43.
7. Об открытии в Полоцке главного народного училища // Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства народного / введ. И. Корнилова. — 1893. — Т. 1 : Учебные заведения в западных губерниях до учреждения Виленского учебного округа, 1783—1803. — С. 48—55.
8. Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). — Ф. 3175. Оп. 1. Д. 1. Полоцкое главное народное училище.
9. Об открытии в Витебске четвероклассного училища // Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства народного / введ. И. Корнилова. — 1893. — Т. 1 : Учебные заведения в западных губерниях до учреждения Виленского учебного округа, 1783—1803. — С. 109—113.
10. Дело об учителе Полоцкого главного училища Антипе Пальцеве // Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства народного / введ. И. Корнилова. — 1893. — Т. 1 : Учебные заведения в западных губерниях до учреждения Виленского учебного округа, 1783—1803. — С. 103—108.
11. *Довнар-Запольский, М. В.* Реформа общеобразовательной школы при императрице Екатерине II / М. В. Довнар-Запольский. — М. : Тип. И. Д. Сытина, 1906. — 47 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ О ЛЮБВИ

Введение. В современном обществе существует множество определений понятия «любовь». Каждый философ, писатель, учёный трактует это понятие по-разному. Мы же остановимся на классификации любви древнегреческого философа Аристотеля (384—322 до н. э.). Немногие знают, что классификация видов любви, по Аристотелю, является самой распространённой. Аристотель выделил шесть видов любви:

– *агапе* — жертвенная любовь. Любящий человек в этом случае делает все, чтобы любимому было хорошо. Он готов отказаться от собственных привычек и амбиций, от карьеры и желаний;

– *людус* — любовь-игра. Ее фундамент — сексуальное влечение двух партнеров друг к другу. Такие отношения не предусматривают длительных ухаживаний и желания узнать друг друга поближе;

– *эрос* — чувственная любовь. Она основана, прежде всего, на преданности и только потом уже на физическом влечении. Любовь-эрос предполагает, что кроме сексуального влечения партнеры испытывают друг к другу еще и нежные чувства, интересуются жизнью друг друга, мыслями и переживаниями. У этого вида любви возможна долгая жизнь;

– *мания* — любовь-одержимость. Как правило, строится на страсти и на ревности. Это, скорее, не любовь к партнеру, а результат низкой самооценки. Любящий считает, что только он имеет право на общение с близким ему человеком;

– *прагма* — рассудочная любовь. Человек выбирает себе партнера исходя из принципа «выгодно — не выгодно», любовь же не играет в этом случае абсолютно никакой роли. Если при знакомстве молодой человек (девушка) интересуется, какой марки у вас автомобиль, какого размера квартира и есть ли у вас дача, насторожитесь. Впрочем, если вы готовы мириться с такой ситуацией, ваш союз может продлиться долгие годы;

– *сторге* — любовь-дружба. Партнеры могут делиться друг с другом даже самыми сокровенными тайнами. При этом они точно знают, что всегда найдут в лице любимого человека поддержку и понимание. К сожалению, через некоторое время одному из них может стать скучно, ведь, когда знаешь о человеке все, он перестает быть интересен [1].

Американский психолог А. Маслоу выделил два типа любви: дефицитарная и бытийная [2].

Дефицитарная любовь — это любовь, обращенная к другим, потому что они обуславливают удовлетворение нашей потребности. Чем больше удовлетворяются потребности индивида, тем более усиливается этот тип любви. Такая любовь возникает из-за потребности в самоуважении или сексе, из страха одиночества и т. д.

Бытийная любовь — это любовь к сущности другого человека, его жизни. Этой любви несвойственно стремление к полному обладанию предметом любви, она, скорее, связана с тем хорошим, что есть в другом человеке, чем с собственным удовлетворением. Часто при описании бытийной любви автор использует пример принятого в даосизме невмешательства или принципа «пусть все будет так, как оно есть», одобрения того, что есть, без желания что-то изменить или улучшить. При бытийной любви любовь к природе, например, может выразиться в том, что индивид любит красоту цветов, наблюдает за их ростом, а затем не срезает, а оставляет их расти в саду. Кто-то под воздействием дефицитарной любви, скорее, соберет цветы и сделает из них букет. К бытийной любви также относится безответная самоотверженная любовь к своему ребенку, которая включает в себя любовь и признание, при которой маленькие недостатки ребенка тоже любят и прощают.

Исследователь А. Маслоу убежден, что бытийная любовь богаче, она дает больше удовлетворения и длится дольше, чем дефицитарная любовь. Эта любовь остается всегда новой, тогда как дефицитарная любовь со временем теряет новизну. Бытийная любовь вызывает вершинные переживания, ее описывают теми же возвышенными словами, какими пользуются при описании глубоких религиозных переживаний.

По А. Маслоу, бытийная любовь самоотверженна, она ничего не просит взамен. Наградой в такой любви является признание самой сути и красоты предмета любви. В нашей повседневной жизни бытийная и дефицитарная любовь не существуют одна без другой. Мы обычно надеемся получить и получаем что-то в ответ на нашу любовь [2].

Основная часть. Нами был проведен опрос студентов IV курса учреждения образования «Барановичский государственный университет», обучающихся по специальности «Социальная педагогика», по вопросам любви, функций семьи, причин распада семейного союза.

Студенты определили любовь как привязанность, уважение, поддержку, заботу и жертвенность. Большинство студентов указали, что в состоянии любви «не видят в любимом человеке недостатков». Нами установлено, что респонденты выделили готовность создать семью с человеком, которого они любят (или же уже создали).

Опрошенные не указывали ни один из видов любви по Аристотелю, возможно, не все знают о такой классификации или она не является для них значимой.

Далее выделили функции семьи по степени их важности: воспитательная, репродуктивная, рекреационная (организация семейного досуга), хозяйственно-бытовая, терапевтическая (возможность выговориться после тяжёлого рабочего дня, расслабиться дома, чтобы восстановить свои силы).

Студенты выделили следующие причины распада семьи по степени их важности: нежелание нести ответственность, ранний возраст для заключения брака, незрелость одного или обоих супругов, измена одного из супругов. В отдельную категорию была вынесена такая причина, как болезнь одного из супругов с чётким указанием болезни — онкологические заболевания.

Заключение. У студентов преобладает такой вид любви как *эрос* (чувственная любовь), так как *эрос* предполагает нежные чувства, заботу, поддержку, уважение, а не только сексуальное влечение. По классификации А. Маслоу можно сделать вывод, что студенты придерживаются бытийной любви, так как она даёт больше удовлетворения и длится дольше.

Список цитируемых источников

1. Рюриков, Ю. Б. Мёд и яд любви / Ю. Б. Рюриков. — М. : Молодая гвардия, 2011. — 92 с.
2. Фрейдджер, Р. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейдджер. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. — 690 с.

УДК 378.14

Д. М. Дубков

Белорусский национальный технический университет, Минск

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ: НЕКОТОРЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Введение. В ходе развития информационного общества одними из первоочередных являются задачи расширения теоретических и прикладных исследований в области информатики и компьютерных наук, а также внедрения информационно-коммуникационных технологий (далее — ИКТ) в образование. В настоящее время решение этой задачи непосредственно связывают с электронной научной деятельностью и термином «электронная наука» (Electronic science, e-Science). E-Science обеспечивает глобальное сотрудничество представителей исследовательского сообщества в различных научных дисциплинах, организациях и странах и вовлекает в совместную деятельность географически распределённые неоднородные ресурсы — вычислительные системы, научные инструменты, базы данных и другие источники информации, сенсоры, программные средства, сетевые ресурсы. Благодаря использованию ИКТ в науке создаются новые технологии и инструментальные средства проведения исследований. Инструментальный арсенал современной e-Science составляют компьютерные модели изучаемых явлений и процессов, электронные библиотеки, системы интеграции данных и др. E-Science призвана обеспечить взаимодействие исследователей и соответствующих институтов при решении научно-образовательных задач за счёт доступа к вычислительным ресурсам, хранилищам научно-технической и инновационной информации, экспериментальным научным электронным площадкам [1].

Основная часть. В Стратегии сотрудничества стран СНГ в построении и развитии информационного общества и плане действий по ее реализации на период до 2015 года также было уделено внимание повышению эффективности электронной научной деятельности; основными направлениями сотрудничества были определены: разработка и внедрение современных приложений ИКТ; развитие ИКТ-инфраструктуры и создание общего информационного пространства [2]. Анализ хода реализации стратегии, проведенный в 2015 году инфокоммуникационным холдингом «Зерде» (базовой организацией государств содружества, осуществляющей методическое и организационно-техническое обеспечение работ в области ИКТ), показал, что становление e-Science в странах СНГ способствует социально-экономическому росту этих стран, повышению уровня сотрудничества в разработке и реализации совместных проектов и программ в области электронной науки и максимально эффективному использованию имеющегося научно-технического потенциала в целях построения информационного общества [3]. А это, в свою очередь, накладывает соответствующие обязательства на образовательные системы этих стран.

Однако эффективность использования ИКТ в электронной научной деятельности в СНГ сдерживается недостаточно высоким уровнем развития ИКТ-инфраструктуры. Поэтому в проектах Стратегии сотрудничества стран СНГ в построении и развитии информационного общества на период до 2025 года и Плана действий по ее реализации в области e-Science предусмотрены: обмен информацией и опытом по вопросам внедрения конкретных приложений ИКТ и реализация совместных проектов в этой сфере; обеспечение широкополосного доступа к Интернету; создание и развитие информационных ресурсов [4].

Важной характерной тенденцией развития e-Science последнего времени стало создание научно-образовательных компьютерных сетей (NRENs), полностью изменяющих характер исследовательской работы: они позволяют пользователям (прежде всего ученым) совместно и скоординированно использовать распределенные ресурсы, поддерживаемые разными организациями и относящиеся к разным научным дисциплинам, а также упрощают доступ к таким основным инструментам исследований, как вычислительные ресурсы и архивы данных. Став самостоятельным инструментом исследований, NRENs служат экспериментальной платформой для апробации новых технологий и услуг. При этом обычные сетевые средства для научного сообщества уже недостаточны, только NRENs позволяют исследователям из разных стран, с разных континентов выполнять совместные проекты, обмениваться информацией и иметь удаленный доступ к научному оборудованию и вычислительным мощностям. Кроме того, NRENs стали активом экономического роста, источником инноваций и средством быстрого и широкого распространения современных ИКТ.

Организационные модели NRENs, построенные в большинстве стран мира, похожи; значительные достижения в их организации получены благодаря революционным изменениям в телекоммуникационном секторе, а связь сетей реализуется на континентальном уровне и стала одной из причин успеха. При этом значительная часть современных ИКТ была разработана именно при использовании NRENs задолго до их внедрения в сетях общего пользования.

Отметим, что компьютерные сети, ориентированные на научные приложения и имеющие дело с большими объемами информации, заметно отличаются от всех других сетей: для имеющейся полосы пропускания они обладают намного большими скоростями потоков данных и меньшим суммарным их количеством; часто единственный поток данных занимает существенную часть (10—50%) общей полосы пропускания канала с передачей данных на межконтинентальные расстояния. Ожидается, что в будущем эти показатели возрастут из-за прироста экспериментальных и научных данных и увеличения интенсивности обмена ими.

В странах СНГ такие NRENs созданы в целях объединения существующих научно-образовательных сетей, интеграции информационных ресурсов науки, образования и социальной сферы, развития телекоммуникационных сервисов и обеспечения исследователей высокоскоростными каналами доступа. Национальные NRENs успешно функционируют в Беларуси — Единая научно-информационная компьютерная сеть Республики Беларусь, созданная в 1997 году. Наиболее развитой научной компьютерной сетью Беларуси, входящей в данную сеть, является BASNET, в ее рамках функционируют корпоративная библиотечная сеть Республики Беларусь, наземный сегмент Белорусской космической системы дистанционного зондирования.

Первым информационным технологическим объектом, который стремительно вошел в образовательный процесс, является компьютер, а вслед за ним — Интернет. Интернет стремительно распространяется по всему миру, прочно внедрившись в образовательный процесс. Благодаря Интернету студенты и преподаватели получают доступ к самым большим архивам знаний мира, спутниковым метеостанциям и тысячам других исследовательских и образовательных источников. Интернет способен обеспечить возможность дистанционного обучения, основанного на запросе. Преподаватели могут работать в Сети не только со студентами, но и сотрудничать со своими партнерами по всему земному шару. Интернет является той инфраструктурой, которая необходима всем учебным заведениям [5].

Процесс обучения при помощи компьютера — это тот случай, когда компьютер выступает в роли «учителя». Процесс такого обучения может строиться по-разному: компьютер может предложить текст для чтения, упражнения, задачи, а также вопросы для ответов. Компьютерное моделирование позволяет упростить работу студента, а также сэкономить его время благодаря выполнению сложных (например, чертежных работ) или трудновыполнимых экспериментов.

К положительным свойствам внедрения компьютера в образование можно отнести усиление интеллекта студента за счет вовлечения его в решение более сложных задач, развитие логического и оперативного мышления, повышение самооценки студента, его уверенность в способности решать сложные профессиональные задачи. Все это приводит к формированию позитивных личностных черт, таких, например, как деловая направленность, точность, аккуратность, уверенность в себе, которые переносятся и в другие области жизнедеятельности будущего специалиста.

В процессе развития информационные технологии привнесли в образовательное пространство новые средства и способы обучения. Прежде всего это касается дистанционного образования, т. е. наличия виртуальных учебников, позволяющих дать образование и без непосредственного общения с преподавателем. Такая форма обучения приобретает сегодня все большую популярность.

Возможности Интернета в образовании позволяют сделать процесс обучения более доступным и быстрым для любого пользователя. На каждом этапе обучения возможности Интернета дают разный результат в зависимости от поставленной цели пользователя. Создаются такие условия для студента, при которых он независимо от географического местоположения, материального уровня, степени образованности может получить необходимые ему знания в требуемом объеме. Отметим также коммуникативные возможности Интернета для общения студентов всего мира, что создает новый уровень поликультурного образования. Интернет позволяет проще получать образование и людям с ограниченными возможностями [6].

Существуют и настораживают весьма обоснованные отрицательные черты Интернета: плагиат, скачивание чужих работ (рефератов, докладов, курсовых и дипломных проектов, диссертаций и т. д.); отказ от книг традиционных в пользу электронных; вред здоровью (нарушение зрения и слуха, психические расстройства); информация без цензуры (порнография, пропаганда самоубийств, экстремизм и т. д.); привыкание (приводит к зависимости, человек выпадает из реальной жизни) [7].

Заключение. Появление ИКТ вызвало большой интерес к их применению в сфере обучения. Сегодня стало очевидно, что процесс внедрения ИКТ в образование необратим. Несмотря на целый ряд положительных моментов, внедрение достижений информационного общества в образование имеет серию отрицательных факторов. Следовательно, вопросы взаимодействия информационного общества и образования требуют дальнейшего глубокого осмысления.

Список цитируемых источников

1. Толковый словарь по информационному обществу и новой экономике [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://information_society.academic.ru/. — Дата доступа: 02.03.2018.
2. Стратегия сотрудничества государств-участников СНГ в построении и развитии информационного общества и План действий по ее реализации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cis.minsk.by/>. — Дата доступа: 02.03.2018.
3. Информационное общество в странах СНГ: анализ развития информационного общества в государствах-участниках СНГ по приоритетным направлениям Плана действий Всемирной встречи на высшем уровне по вопросам информационного общества. Астана, 2016 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.zerde.gov.kz/upload/iblock/9d6/bookrussian.pdf>. — Дата доступа: 03.03.2018.
4. Стратегии сотрудничества государств-участников СНГ в построении и развитии информационного общества на период до 2025 года (проект) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.minsvyaz.ru/uploaded/files/17s50217strategiya.doc. — Дата доступа: 07.03.2018.
5. Колин, К. К. Информационные технологии — катализатор процесса развития современного общества / К. К. Колин // Информ. технологии. — 2003. — № 1. — С. 2—8.
6. Катаргин, В. Н. Ремонт агрегатов автомобилей управлением точностью размерных связей / В. Н. Катаргин // Автомобил. пром-сть. — 2008. — № 3. — С. 27—29.
7. Влияние Интернета на образование [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.vfingiu.ru/>. — Дата доступа: 08.03.2018.

УДК 304.44

Е. А. Ефимчик

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

МЕТОДИКА РАБОТЫ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Педагог социальный учреждения среднего специального образования — это специалист, который призван обеспечивать взаимодействие семьи, образовательного учреждения, различных социальных институтов в целях оказания помощи в воспитании и профессиональном становлении учащихся.

Целью деятельности педагога социального в учреждениях, обеспечивающих получение среднего специального образования, является социальная адаптация учащейся молодежи в обществе, создание условий для социального и профессионального самообразования учащихся.

Задачи работы педагога социального:

- формирование адекватного представления юношей и девушек о здоровом образе жизни;
- координация деятельности всех специалистов учреждения образования по повышению успеваемости и социальной адаптации учащейся молодежи;
- социальная защита учащихся, находящихся на полном государственном обеспечении и под опекой;
- профилактика правонарушений среди обучающихся. Ситуацию усугубляет незрелость, неустойчивость психических и личностных качеств молодых людей, что делает их особенно уязвимыми перед воздействием неблагоприятных социальных и биологических факторов. Важную роль в профилактике правонарушений имеет совместная работа администрации учреждения образования, педагога социального, кураторов учебных групп;
- организация целевого досуга учащихся.

Основная часть. В деятельности педагога социального можно выделить основные направления работы в учреждениях получения профессионально-технического и среднего специального образования: изучение медико-психологических и социально-педагогических особенностей учащихся, условий их жизни, ближайшего окружения, специфики микросреды; выявление «группы риска»; осуществление профилактической работы по предупреждению девиантного, аддиктивного поведения; осуществление правового просвещения учащихся; разработка и реализация программ коррекции отклоняющегося поведения учащихся; взаимодействие с семьями учащихся в целях совместного решения проблем воспитания и развития личности; взаимодействие с психологами, преподавателями, кураторами в целях создания условий для реализации прав и свобод учащихся; профилактика и разрешение конфликтных ситуаций с участием несовершеннолетних; взаимодействие с правоохранительными органами, службами социальной защиты, медицинскими учреждениями, общественными организациями; социально-педагогический мониторинг качества образовательного процесса; участие в работе педагогических советов и методических объединений.

Работа педагога социального с учащимися, совершившими правонарушения, является актуальной и значимой в учреждениях профессионального образования. Педагог социальный работает совместно с различными социальными службами, организациями, учреждениями; поддерживает контакты с комиссией и инспекцией по делам несовершеннолетних, социально-педагогическим центром, первичными организациями, организациями по предупреждению преступности, алкоголизма, наркомании, суицидов, бродяжничества, правонарушений и других асоциальных явлений среди учащейся молодежи.

Заключение. В целях совершенствования работы педагога социального учреждения среднего специального образования необходимо конкретизировать качественные и количественные показатели социально-педагогического мониторинга [1]. Педагогу социальному необходимо владеть современными методами сбора, обработки, анализа и интерпретации собранной информации и прогнозирования перспектив дальнейшего развития образовательного и воспитательного процесса [2].

Список цитируемых источников

1. Шишов, С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. — М.: Пед. о-во России, 2000. — 316 с.
2. Салтыкова-Волкович, М. В. Методика работы социального педагога / М. В. Салтыкова-Волкович. — Гродно: ГрГУ, 2004. — 63 с.

УДК:378:016

О. В. Земка

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко, Глухов, Украина

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ

Введение. Неотъемлемым компонентом народнохозяйственной деятельности в рыночных условиях является предпринимательство. Вследствие этого социально-экономический подъем общества в значительной степени зависит от компетентности предпринимателей, задействованных во всех отраслях национальной экономики.

В Законе Украины «О предпринимательстве» этот феномен трактуется как непосредственная самостоятельная, систематическая, сопряжённая с риском, деятельность по производству продукции, выполнению работ, оказанию услуг в целях получения прибыли, осуществляемая физическими и юридическими лицами, зарегистрированными в качестве субъектов предпринимательской деятельности в порядке, установленном законодательством [1].

Профессионализм предпринимателя рассматривается как способность человека систематически и эффективно осуществлять сложную предпринимательскую деятельность в различных условиях. Уровень профессионализма зависит от степени сформированности умений решать типичные и нестандартные предпринимательские задачи в процессе осуществления разноплановых производственных функций. Соглашаясь с мнением А. Путинцева, что объективная сложность освоения профессиональной предпринимательской деятельности требует длительного периода теоретического и практического обучения [2, с. 172].

Основная часть. Обозначенная проблема актуализирует задание усовершенствования образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования в сфере практической подготовки школьников к их дальнейшему успешному включению в рыночные процессы в роли предпринимателей. Исходя из профессиональных задач и функций учителей-предметников, считаем, что максимальными возможностями в плане подготовки детей и подростков к предпринимательской деятельности обладают учителя технологий. Ведь именно они закладывают фундамент будущей трудовой деятельности, формируя у школьников технологические знания, практические умения и навыки, воспитывая уважение к труду, ответственность за результаты собственной деятельности, рациональное отношение к производственным ресурсам.

Утверждение новой образовательной парадигмы диктует современные требования к образовательному процессу, а вместе с тем и к профессиональному уровню педагогических кадров в обновляющейся украинской школе. В условиях принципиально иной системы непрерывного образования нужны учителя, ключевой характеристикой которых является способность к передаче знаний и технологий, формирование у учащихся ориентиров, умений и качеств, отвечающих нынешним социально-экономическим потребностям. Предпринимательское образование будущих учителей технологий необходимо сориентировать на развитие умений передачи ученикам опыта практического применения знаний о принципах организации и ведения бизнеса, разработки новых идей, производства и реализации продукции.

Рассматривая возможные направления модернизации современной системы образования, многие ученые приоритетную роль в подготовке активного конкурентоспособного поколения отводят экономическому

образованию. «Энциклопедия образования» определяет данное понятие как «составляющую общего образования населения, имеющую первостепенное значение в условиях рыночных преобразований и демократизации общества, поскольку без глубоких экономических знаний, надлежащей подготовки специалистов страна не может достичь динамичного развития» [3, с. 250].

Объективная взаимосвязь между экономическим образованием и воспитанием объясняется тем, что усвоение определенной суммы экономических знаний и сформированных на их основе устойчивых экономических умений и навыков способствует развитию личностных качеств. В свою очередь, полученные в процессе экономической подготовки знания и умения составляют содержание экономического образования, что в повседневной жизни проявляется в экономической образованности людей и выступает частью экономической культуры населения страны [4].

Как социальное явление экономическая культура интегрирует в себе прошлый и современный опыт человечества, а также целевые установки будущего общественного развития, ориентированные на нужды новых поколений. Экономическая культура учителя отражает уровень его экономических, гуманитарных и педагогических знаний, умений и навыков, способствующих реализации индивидуальных качеств, возможностей человека в экономической сфере общества и является базисом экономического воспитания школьников как органичного единства развитого экономического сознания и практической педагогической деятельности [5].

Учитывая то, что предпринимательство рассматривается прежде всего как экономическая активность человека, мы соглашались с необходимостью усиления позиций экономического образования и воспитания новой конкурентоспособной генерации, но отмечаем определенное отличие данного процесса от предпринимательского образования и воспитания, признавая при этом существование неразрывной связи между ними.

С одной стороны, понятие экономического образования и воспитания видится несколько шире, так как в современных условиях экономически развитой личностью должен быть не только предприниматель, но и наёмный работник или любой потребитель общественных благ и услуг. С другой стороны, предпринимательское образование и воспитание включают ряд специфических факторов, обусловленных самобытностью предпринимательства как социально-экономического феномена, основанного на самостоятельности, инициативе, риске, реализации инноваций, что качественно отличает предпринимателя от других субъектов экономических отношений. Поэтому мы убеждены, что в предпринимательском образовании и воспитании, формирующих предпринимательскую культуру, приоритеты должны существенно смещаться в плоскость сознательного применения сформированных знаний в процессе продуктивной деятельности. Такой подход значительно содействует развитию практических способностей и навыков генерирования новых идей, планирования, организации и эффективного внедрения самостоятельной инициативной деятельности (с акцентом на личной экономической, юридической, социальной, экологической ответственности) в целях повышения благосостояния общества на основе формирования индивидуальных доходов.

В подтверждение нашим умозаключениям приводим замечания исследователей о том, что несоответствие педагогических возможностей унаследованной системы экономической подготовки молодежи высоким запросам современного общества объясняется существенным отличием современного предпринимателя от работника командно-административной системы, в частности отношением к экономическим ресурсам и конечному продукту [6, с. 24]. Так, А. Романовский, указывая на отсутствие целенаправленной, научно обоснованной подготовки предпринимателей в Украине, настаивает на необходимости включения данной проблемы в комплекс первоочередных задач отечественной системы образования, справедливо замечая, что менеджерское образование нельзя отождествлять с предпринимательским. Ведущая роль в решении этого вопроса отводится учреждениям общего среднего образования, поэтому на государственном уровне важно начать подготовку учителей-воспитателей по основам предпринимательства [7, с. 266].

Научное исследование М. Ляшенко освещает вопросы формирования у будущих учителей технологий профессиональной компетентности по основам предпринимательства. Необходимость формирования данной компетентности учёная рассматривает в аспекте удовлетворения профессиональных (проведение уроков с предпринимательской составляющей, осуществление профильного обучения), общественных (репетиторство, ведения блогов, мастер-классов и т. д.) и личных (использование научно-теоретических знаний для формирования собственных доходов) потребностей [8].

Безусловно, мы признаем ценность предпринимательских качеств для решения широкого круга бытовых вопросов. Однако наше исследование фокусируется на проблеме формирования предпринимательской компетентности будущих учителей технологий, включающей не только предпринимательские знания и ориентиры, а обязательную методическую составляющую для возможности эффективного формирования указанной компетентности у школьников.

Заключение. Формирование предпринимательской компетентности у будущих учителей технологий мы рассматриваем как необходимое условие успешного достижения целей подготовки учащихся учреждений общего среднего образования к предпринимательской практике. При этом акцентируем внимание на развитии у будущих педагогов методических и предпринимательских умений и способностей для организации ученического предпринимательства как действенного механизма формирования предпринимательской компетентности учеников.

Список цитируемых источников

1. Про підприємництво [Електронний ресурс] : Закон України від 07.02.1991 р. № 698-ХІІ : з ізм. і дод. від 05.04.2015. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/698-12>. — Дата доступу: 12.03.2018.
2. Путінцев, А. В. Сутність професоналізму та головні якості сучасного підприємця / А. В. Путінцев // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. — 2013. — Вип. 39 (1). — С. 166—173.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремінь ; Акад. пед. наук України. — Київ : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
4. Петрикова, И. В. Экономическое воспитание учащихся основной школы на уроках технологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ин-т повышения квалификации и переподгот. работников нар. образования Моск. обл. — М., 2002. — 22 с.
5. Разуменко, Д. О. Формування економічної культури майбутніх учителів у фаховій підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Д. О. Разуменко. — Харків, 2007. — 26 с.
6. Матвісів Я. Педагогічні засади економічної освіти та виховання сучасної української молоді / Я. Матвісів, А. Федорович // Трудова підгот. в закладах освіти. — 2006. — № 2 (42). — С. 23—27.
7. Романовський, О. О. Шляхи впровадження інновацій, підприємництва та підприємницької освіти в системі національної освіти України : монографія / О. О. Романовський. — Вінниця : Нова кн., 2010. — 416 с.
8. Ляшенко, М. Ю. Формування фахової компетентності з основ підприємництва в майбутніх учителів технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання технологій» / М. Ю. Ляшенко. — Київ, 2017. — 20 с.

УДК 37.01(075.8)

В. К. Иванюк

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Введение. Анализ творческих способностей учащихся 5-х классов во многом будет предопределяться тем содержанием, которое мы будем вкладывать в это понятие. Очевидно, что рассматриваемая нами проблема тесным образом связана с такими понятиями, как «способности», «творчество», в частности «детское творчество», «творческая деятельность» и непосредственно «творческие способности». Поэтому одна из задач нашего исследования заключалась в определении сущностных характеристик творческих способностей учащихся 5-х классов.

Основная часть. Исследователь С. Л. Рубинштейн понимал под «способностями» свойства и качества человека, делающие его пригодным к успешному выполнению каких-либо видов общественно-полезной деятельности [1]. А Б. М. Теплов понятие «способности» определяет как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от других, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводимых к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающих легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности [2].

На основании вышеизложенного мы пришли к выводу, что *способности* — это индивидуальные психофизиологические свойства человека (личности), от которых зависит динамика приобретения, закрепление и эффективное использование на практике знаний, умений, навыков и успешность выполнения определенной деятельности.

Для того чтобы перейти к рассмотрению творческих способностей, необходимо обратиться к понятию «творчество». Творчество — процесс деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности или итог создания объективно нового. Основным критерий, отличающий творчество от изготовления, производства — это уникальность его результата. Никто, кроме, возможно, автора, не может получить в точности такой же результат, если создать для него ту же исходную ситуацию. Таким образом, в процессе творчества автор вкладывает в материал некие несводимые к трудовым операциям или логическому выводу возможности, выражает в конечном результате какие-то аспекты своей личности [3].

Автор Б. Г. Ананьев также считает, что творчество — это процесс объективации внутреннего мира человека. Творческое выражение является выражением интегральной работы всех форм жизни человека, проявлением его индивидуальности. Творчество можно рассматривать не только как процесс создания чего-то нового, но и как процесс, протекающий при взаимодействии личности (или внутреннего мира человека) и действительности. При этом изменения происходят не только в действительности, но и в личности [4].

Таким образом, *творчество* — это процесс создания качественно новых материальных и духовных продуктов, в результате чего происходят изменения в окружающей действительности и в самом человеке.

Особое внимание мы хотели бы обратить на теорию креативности. В рамках теории креативности нам не удалось найти четкого определения понятия «творческие способности» и самого понятия «креативность», так как мнения ученых, работающих в этой области, разнятся. В данной теории само понятие «креативность» часто определяется как творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем. Понятие

креативности в данный момент нельзя назвать четко определенным и устоявшимся как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях. Все исследования, посвященные изучению креативности, можно разделить на две области.

Первую из них составляют исследования, базирующиеся на концепции креативности как универсальной познавательной творческой способности. Представители «познавательного» направления исследуют взаимосвязи между креативностью, интеллектом, когнитивными способностями и реальными достижениями человека. Наиболее яркими представителями данного направления являются Дж. Гилфорд, Э. Торренс [5]. Второе направление изучает креативность с позиции личностных особенностей человека. Исследования Д. Б. Богоявленской [6], А. Маслоу [7] посвящены созданию «портрета творческой личности», выявлению присущих ей характеристик, определению личностных и социокультурных коррелятов креативности.

Так, Д. Б. Богоявленская вводит понятие «интеллектуальная активность личности», полагая, что эта активность является определенной психической структурой, присущей креативному типу личности. Творчество, с точки зрения Д. Б. Богоявленской, является ситуативно не стимулированной активностью, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Креативный тип личности присущ всем новаторам, независимо от рода деятельности: летчикам-испытателям, художникам, музыкантам, изобретателям. Автор определяет креативность как глубинное личностное свойство, которое выражается в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом [6].

В свою очередь А. Маслоу способность к творчеству рассматривает как установку на самореализацию личности. Главную роль в детерминации творческого поведения здесь играют мотивация, ценности, личностные черты. Творческий процесс связан с самоактуализацией, полной и свободной реализацией своих способностей и жизненных возможностей. Свобода, спонтанность, самопринятие и другие черты позволяют личности наиболее полно реализовать свой потенциал [7].

Таким образом, обобщив вышеизложенный материал, можно дать следующее определение понятию «творческие способности». *Творческие способности* — это индивидуальные психофизиологические свойства всесторонне развитого человека (личности), от которых зависит динамика приобретения, закрепление и эффективное использование на практике знаний, умений и навыков, обуславливающих успешность выполнения творческой деятельности по созданию качественно новых материальных и духовных продуктов, в результате чего происходят изменения в окружающей действительности и в самом человеке.

Проблема детского творчества в настоящее время является одной из наиболее актуальных как в теоретическом, так и в практическом отношении. Исследователь Н. А. Ветлугина считает правомерным распространять понятие творчества на деятельность ребенка, ограничив его словом «детское» и отметив условность его применения. Она рассматривает детское творчество и в связи со зрелым искусством, и как педагогически обусловленное явление. Не каждую детскую продукцию можно считать творчеством. Автор отмечает, что творческие способности у детей могут проявляться в изобразительной, музыкальной, художественно-речевой и театрально-игровой деятельности. Следовательно, можно выделить следующие виды детского творчества: изобразительное, словесное, театрально-игровое и музыкальное. Детское творчество имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать, развивая творческие способности детей. Оно обычно не имеет большой художественной ценности для окружающих людей по качеству, по масштабности охвата событий, по решению проблем, а является важным для самого ребенка. Автор указывает на то, что ребенок в творческой деятельности выявляет свое понимание окружающего и отношение к нему. Он открывает новое для себя, а для окружающих его людей — новое о себе. Через продукт детского творчества есть возможность раскрыть внутренний мир ребенка [8]. Таким образом, критерием успешности детского творчества следует считать не художественную ценность образа, созданного ребенком, а наличие эмоционального содержания, выразительности самого образа и его воплощения, оригинальности и вариативности.

Исследователь С. Л. Рубинштейн отмечал, что воображение, являющееся важным компонентом творчества, проявляется в активной деятельности ребенка по преобразованию, дополнению, переструктурированию опыта. Так происходит обобщение опыта деятельности, которое у ребенка выражается в способности комбинирования. По мнению автора, важную роль в процессе комбинирования играет основной механизм мышления, анализ через синтез, так как преобразование объекта осуществляется на основе новых свойств объекта через включение его в новые связи с другими предметами [9].

В свою очередь Л. С. Выготский показал, что воображение детей беднее, чем у взрослого человека, что связано с недостаточным личным опытом, но ребенок больше доверяет продуктам своего воображения и меньше контролирует их [10].

Анализируя представленные точки зрения по вопросу о понятии творческих способностей детей школьного возраста, можно сделать вывод, что, несмотря на различие подходов к их определению, исследователи выделяют творческое воображение (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.), качества творческого мышления (Дж. Гилфорд, Э. Торренс и др.), своеобразие личностных особенностей (Д. Б. Богоявленская, А. Маслоу) как обязательные компоненты творческих способностей. Особенностью детского творчества является его субъективный характер, создание субъективно нового (значимого, прежде всего, для ребенка) продукта. Мы учли взгляды всех авторов на проблему творческих способностей детей школьного возраста и попытались конкретизировать мнения каждого из них путем объединения воедино всех точек зрения.

Заключение. Сущностными характеристиками творческих способностей учащихся 5-х классов являются: 1) творческое воображение, которое характеризуется богатством продуцируемых образов и направленностью; 2) творческое мышление, характеристиками которого являются беглость, гибкость и оригинальность; 3) проявление инициативы, мотивации к творчеству; 4) субъективный характер творчества, создание субъективно нового (значимого, прежде всего, для ребенка) продукта.

Список цитируемых источников

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — Т. 2. — 328 с.
2. Теплов, Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов. — М. : Просвещение, 1961. — 374 с.
3. Творчество // Википедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Творчество>. — Дата доступа: 17.10.2017.
4. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
5. Концепция креативности Дж. Гилфорда и Э. Торренса [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.bibliotekar.ru/psihologia-2-1/142.htm>. — Дата доступа: 11.07.2017.
6. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. — М. : Академия, 2002. — 320 с.
7. Маслоу, А. Мотивация и личность [Электронный ресурс] / А. Маслоу. — Режим доступа: <http://www.klex.ru/25g>. — Дата доступа: 17.10.2017.
8. Ветлугина, Н. А. Художественное творчество и ребенок / Н. А. Ветлугина. — М. : Педагогика, 1972. — 287 с.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — Т. 1. — 488 с.
10. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — СПб. : Союз, 1997. — 93 с.

УДК 372

Е. Б. Ипатова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ КАК ЧАСТИ ПРИРОДЫ. ВИДЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ АНАТОМИЧЕСКИХ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Введение. С первых шагов своей осознанной истории люди задумывались над тем, каковы природные истоки самого человека и сообщества людей, какова его связь с природой. Самостоятельная работа — это специальные задания, предназначенные для самостоятельного выполнения детьми. Можно выделить несколько видов самостоятельной работы, которые помогают сформировать анатомические и физиологические понятия.

Основная часть. Реальные отношения человека с природой свидетельствуют о том, что как бы ни стремился человек возвыситься над природой, пренебречь природными условиями своей жизни, объективно он подчиняется этим условиям и зависит от них. Возможно, в отдельных случаях сложившаяся ситуация ограничивает его замыслы, заставляет отказываться от намеченных планов, но, невзирая ни на какие сиюминутные сложности, человек должен прийти к сознательному уяснению неустранимости этого факта.

В философии данная проблема получила большое развитие и послужила предметом для спора. Например, древние греки значительно продвинулись в осознании феномена человеческого мира и природы как целостности. В отличие от космоса (Вселенная в целом) античные философы называют обжитой человеком мир *ойкуменой*. Вместе с тем единство человеческого мира ограничивалось географическими представлениями, оно еще далеко от исторического осознания. Позже, в эллинистический период, этот недостаток преодолевается и уже для стоиков идея мира видится в едином историческом [1].

Особое место проблеме человека в его взаимосвязи с природой принадлежит деятелям Просвещения. Достаточно назвать имена таких мыслителей, как Локк, Вольтер, Руссо, Гольбах, Гельвеций, Гердер, Гете, Новиков, Радищев и др., чтобы по достоинству оценить их непреходящий по своему значению вклад в разработку этого вопроса.

Разработка проблемы взаимоотношения человека и природы достигла нового уровня в немецкой классической философии.

В своем труде «Назначение человека» виднейший представитель немецкого классического идеализма Иоганн Фихте (1762—1814) подчеркивал, что «природа представляет собой одно целое, все части которого связаны между собой». Человек же, по его мнению, есть особое проявление всех сил природы в их соединении. Такой человек идет по жизни, предоставленный самому себе и природе, созерцает и познает себя в этом высшем и совершеннейшем ее творении, которое держит его в неумолимой власти строгой необходимости. Этот непреложный факт наполняет Фихте отвращением и ужасом. Фихте полагает,

что сами человеческие творения, независимо от воли своих творцов, уже одним фактом своего существования должны, в свою очередь, влиять на природу и сыграть в ней роль нового деятельного принципа [2].

Следует принять во внимание и объективные трудности научного познания: не всегда результат, ожидаемый в практической сфере, может быть быстро получен в науке. Вот почему приходится ограничиваться промежуточными неполными данными, предлагаемыми специалистами, исследующими связи человека и природы. Вот почему во все предшествующие времена и в наши дни столь важную роль играет философский анализ этих вопросов.

Начало естественнонаучного переосмысления природы было положено французским философом Р. Декартом. Его выводы заставили человека вновь задуматься о своей роли, о своем месте и предназначении в мире, который, по мнению Декарта, имеет строго predetermined структуру. Природное существо — человек формировался по законам природы, многообразие которой предопределяет чувственную жизнь человека. Природа существует не только вне человека, но и в самом человеке: через него она ощущает, познает самого себя [1].

Следует во всей полноте учитывать комплексный характер этой проблемы, который для ее решения требует привлечения многих наук — естественных и общественных. Лишь комплексный, междисциплинарный научный подход к ней обеспечит эффективность исследований в этой области. Перед человечеством стоит множество жизненно важных вопросов: от необходимости избежать экологических последствий, возникающих вследствие несовершенства технологий, истребления ресурсов, до современного состояния биосферы, решения глобальных проблем.

Успешность обучения зависит не только от содержания, но и от методов, при помощи которых ученик приобретает необходимые знания, получает воспитание. Среди методов обучения особо важное значение приобретают специфические — самонаблюдение.

Самонаблюдение — метод самопознания, при котором объектом наблюдения является состояние и действия самого наблюдающего человека [3].

Успех любого самонаблюдения зависит от правильности составленного задания. В задании для самонаблюдения должна быть четко сформулирована задача, определен порядок наблюдения. Каждая работа, в основе которой лежит наблюдение, заканчивается отчетным заданием, которое учащиеся представляют в письменном или устном виде.

Проблемой организации и проведения самонаблюдений в процессе изучения школьного курса анатомии, физиологии и гигиены человека в разные годы занимались такие учёные, как Б. Е. Райков, В. В. Левченко, В. А. Герд, Г. Н. Сорохтин, А. Н. Кабанов, П. И. Суворова, М. Я. Цузмер, О. В. Казакова, Е. А. Соколова, Е. П. Бруновт, И. Д. Зверев, Л. Г. Воронин, Р. Д. Маш и др. Они разработали тематику, методику проведения опытов и наблюдений за организмом человека, показали роль самонаблюдений в развитии познавательного интереса учащихся к изучению собственного организма. По мнению большинства учёных-методистов, важно научить учащихся не только проводить наблюдения над собственным организмом, но и уметь объяснять их. При помощи самонаблюдений можно научить учащихся понимать некоторые физиологические процессы, происходящие в организме человека.

В настоящее время простые опыты и самонаблюдения за собственным организмом включены в программы по разделу «Человек и его здоровье» школьной биологии.

Сложный и многообразный состав биологических знаний нередко затрудняет учителей в отборе главного существенного при преподавании анатомии, физиологии и гигиены, а учащихся приводят к бессистемному, механическому запоминанию. Наблюдается перегрузка учебного материала фактами, терминами и понятиями, без их обобщения и систематизации. Учащиеся не успевают осознать и усвоить новый материал, это создает пробелы и разрывы в их знаниях. В связи с этим остро ставится вопрос об отборе учебного содержания по анатомии и его соответствия возрасту учащихся, о методах, средствах и формах обучения, способствующих усвоению знаний, но без перегрузки учебной деятельности.

При изучении анатомии и физиологии практикуем следующие формы самостоятельной работы:

1) изготовление наглядных пособий — плакаты, муляжи из папье-маше, вылепленные органы из пластилина, вышивки гладью отделов головного мозга, сердечно-сосудистой системы и т. д. Данная форма работы способствует формированию у учеников общих и профессиональных компетенций, способствует развитию творческих способностей;

2) зарисовки в альбоме органов или их частей. На занятиях младшие школьники ведут рабочую тетрадь. Целесообразнее использовать альбом для рисования, в котором учащиеся выполняют зарисовки органов, составляют графологические структуры и т. д. Процесс зарисовки способствует развитию наблюдательности, умению видеть и осознавать увиденное, развивает логическое мышление. Особое внимание уделяется правильности выполнения рисунка (размеры, форма, пропорции и т. д.), а художественные возможности отходят на второй план;

3) дорисовывание рисунка, в процессе которого ученики должны отметить части органов. Рисунки развивают зрительную память, передают характер анатомического строения объектов;

4) обозначение на контуре тела человека топографии органов, систем органов. «Врач не анатом не только бесполезен, но и вреден», — говорил Е. О. Мухин. Поэтому необходимо точно представлять расположение органов в организме человека. Данное задание позволяет видеть целостную структуру организма. Находить взаимосвязи органов расположенных в непосредственной близости друг от друга;

5) составление словаря анатомических терминов. При этом необходимо найти характеристику слова, выбрать самую суть. Эта работа способствует развитию мыслительных навыков;

6) создание компьютерных презентаций по темам курса. Младшие школьники учатся находить главное в теоретическом материале, самостоятельно разрабатывают цели для самопознания и дают оценку своему творчеству;

7) подготовка к конкурсам по предмету. При подготовке к конкурсу младшие школьники самостоятельно обобщают изученный материал, находят ответы на поставленные вопросы, выпускают стенгазеты, где содержатся необычные данные об органах. Яркие формы проведения, загадочные вопросы требуют знания анатомических и физиологических понятий. Все это вызывает у учащихся поисковый интерес и способствует формированию интереса к изучаемой дисциплине [3].

При изучении анатомии и физиологии большая роль принадлежит самонаблюдению: топография главных отделов скелета; наблюдение за изменением пульса при различных условиях работы и отдыха; наблюдение за числом дыхательных движений во время отдыха и работы; топография органов.

Следует вновь подчеркнуть, что самостоятельная работа должна стать основой образовательного процесса, фактором формирования значимых понятий. Это предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями; развитие творческих способностей учащихся; переход к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности.

Заключение. Самостоятельная работа — это многообразные виды индивидуальной и коллективной ученической деятельности школьников, осуществляемой ими на классных и внеклассных занятиях или домашних заданиях без непосредственного участия учителя. Выполнение этих заданий требует от учащегося активной мыслительной деятельности, самостоятельного решения различных познавательных задач, применения ранее усвоенных знаний.

Применяя различные виды самостоятельной учебной работы, необходимо стимулировать развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся в системе предмета «Окружающий мир» в направлении анатомии и физиологии (активная мыслительная деятельность учащихся при слушании рассказа учителя, при проведении учителем беседы, спрашивании и т. п.).

Список цитируемых источников

1. Смирнов, И. Н. Философия / И. Н. Смирнов, В. Ф. Титов. — М. : 1998. — 288 с.
2. Фихте, И. Г. Назначение человека / И. Г. Фихте. — М. : АСТ, 2000. — 784 с.
3. Сукшина, Ю. В. Самостоятельная работа как необходимый компонент формирования компетенций при изучении анатомии и физиологии человека [Электронный ресурс] / Ю. В. Сукшина. — Режим доступа: <https://infourok.ru/samostoyatel'naya-rabota-studentov-kak-neobhodimiy-komponent-formirovaniya-kompetency-pri-izuchenii-anatomii-i-fiziologii-chelov-2484212.html>. — Дата доступа: 03.03.18.

УДК 392.378.1

Е. В. Каскевич

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно

ОРГАНИЗАЦИЯ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Введение. В современном образовательном пространстве, направленном на расширение возможностей обучающихся к получению доступа к новым знаниям и информации, сформировалось понятие академической мобильности, которая предполагает создание условий для перемещения студентов и преподавателей учреждений высшего образования на определенный период времени в другое образовательное пространство в пределах или за пределами своей страны в целях обучения или преподавания [1]. Учреждения высшего образования Республики Беларусь также включились в мировую тенденцию увеличения числа иностранных граждан в национальном контингенте обучающихся.

Основная часть. Иностранные граждане, получающие высшее образование на неродном языке, испытывают значительные трудности не только при включении в образовательный процесс, но также и в повседневную жизнь, межличностное общение. В связи с этим задачей принимающей стороны — учреждения образования — является создание условий для успешной адаптации иностранных студентов в социокультурном, учебно-профессиональном пространстве.

Для того чтобы обеспечить успешное обучение иностранных граждан, необходимо учитывать особенности данной категории обучающихся. В процессе пребывания в другой стране студенты-иностранцы сталкиваются с новой социокультурной и языковой средой, отличаются от привычных климат, режим труда и отдыха, методы и формы обучения, что вызывает эмоциональное напряжение, стрессы и сложности в переключении на иной жизненный лад. Обучение в белорусских университетах создает ситуации

взаимодействия иностранцев с белорусскими студентами. Трудности в общении связаны не только с невысоким уровнем знания русского языка, но также с существованием этнических стереотипов, искажающих образы национальных групп. Существование этнических предрассудков ограничивает знания человека, влияет на уровень тревожности, «сужает критичность и восприимчивость человека к представителям как иных, так и своего этноса» [2, с. 48]. Этническая толерантность, являясь компонентом сформированной этнокультурной компетентности специалиста, наряду с высоким профессионализмом, включает знания, умения и навыки, позволяющие использовать в своей деятельности опыт и традиции этноса [3, с. 16].

В связи с этим перед учреждениями высшего образования стоит задача психолого-педагогической адаптации иностранных обучающихся, создание благоприятной этнокультурной среды.

Перед исследователем стояла задача изучения уровня сформированности этнической толерантности иностранных обучающихся. Базой исследования является учреждение образования «Гродненский государственный аграрный университет». В исследовании приняли участие 57 иностранных обучающихся.

Для изучения сформированности этнической толерантности иностранных студентов нами использовалась методика «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой [4]. Данная методика позволяет выявить уровень этнического самосознания и особенности его трансформации в условиях межэтнической напряженности.

По результатам опросов были получены следующие данные:

- 1) 24,6% иностранных обучающихся характеризуются как этнически индифферентные, имеющие нечетко выраженную этническую идентичность, неопределенную этническую принадлежность, неактуальную этничность;
- 2) 39,7% обучающихся имеют позитивную этническую идентичность, сочетающую позитивное отношение к собственному народу с позитивным отношением к другим этносам. Позитивная этническая идентичность характеризуется как норма, имеющая оптимальный баланс толерантности к этносам;
- 3) оставшиеся обучающиеся проявляют такие типы этнической идентичности, как этнонигилизм (7,9%), этноэгоизм (12,4%), этноизоляция (12,2%) и этнофанатизм (3,2%).

Полученные данные свидетельствуют о необходимости построения такого образовательного пространства в учреждении высшего образования, где будут созданы условия для формирования позитивной этнической идентичности и толерантности.

Основой построения адаптационного процесса является образовательная составляющая, преобладающая в университетах. В процессе обучения работа может идти в следующих направлениях: реализация учебной работы, в ходе которой у студентов формируется система знаний, ценностей, которые являются характерными для этнической толерантности; проведение системы воспитательных мероприятий, направленных на организацию взаимодействия между обучающимися, формирование нравственных, эстетических качеств личности.

Изучая проблемы адаптации, необходимо уделить внимание организации преподавания в многонациональных группах, таких, например, где белорусские студенты обучаются с иностранными гражданами. В данных группах происходит успешное приспособление к новой социально-культурной жизни благодаря активному взаимодействию обучающихся на занятиях и во внеучебное время.

Особое внимание следует уделять процессу адаптации обучающихся не только к образовательному процессу, но и системе взаимоотношений между обучающимися. Именно в данный период необходимо проведение воспитательных мероприятий, направленных на формирование толерантного отношения не только к иностранным обучающимся, но и друг к другу. Возможности для формирования этнической толерантности открывает такая совместная работа, как организация воспитательных часов по знакомству с культурами обучающихся, проведение исследований по изучению традиций, обычаев народов, совместная подготовка и празднование национальных праздников. При этом в качестве средств формирования этнической толерантности могут выступать: 1) изучение культуры своего и других народов; 2) изучение этнических проблем и поиск путей их решения; 3) взаимодействие с представителями других этносов [5, с. 46].

Расширение границ общения среди студентов является задачей, которая стоит перед всем педагогическим коллективом учреждения высшего образования, а не перед отдельными подразделениями. Слаженная работа всего педагогического коллектива обеспечивает успешную адаптацию обучающихся и формирование этнической толерантности, позитивного образа этноса.

Заключение. Организация адаптации иностранных обучающихся в учреждениях высшего образования является важным процессом в приобщении представителей иных культур к национально-культурным традициям принимающей страны, формировании этнической толерантности в условиях академической мобильности, позволяющий расширить представления студентов о многогранности окружающего мира и народов, населяющих его.

Список цитируемых источников

1. Чистохвалов, В. Н. Состояние, тенденции и проблемы академической мобильности в Европейском пространстве высшего образования / В. Н. Чистохвало. — М. : РУДН, 2008. — 162 с.
2. Арзамасцева, Н. Г. Развитие этнической толерантности студентов в процессе обучения в вузе / Н. Г. Арзамасцева // Современ. проблемы науки и образования. — 2014. — № 1. — С. 13—25.
3. Галичин, В. А. Академическая мобильность в условиях интернационализации образования / В. А. Галичин. — М. : Университет. кн., 2009. — 460 с.
4. Типы этнической идентичности [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studopedia.org/13-5186.html>. — Дата доступа: 06.10.2017.
5. Дробижьева, Л. М. Толерантность и рост этнического самосознания: пределы современности / Л. М. Дробижьева // Век толерантности : науч.-публицист. вестн., 2003. — 236 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БЕЛОРУССКИХ И ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Введение. В современном образовательном пространстве, расширяющем возможности для обучения и взаимодействия представителей многих этносов, возникла необходимость изучения механизмов формирования этнической толерантности, в частности, изучение актуального уровня этнической идентичности.

Основная часть. Этническая идентичность есть результат когнитивно-эмоционального процесса осознания себя частью этноса, идентификации себя с одной этнической группой и отделения от других [1, с. 56]. Именно этническая идентичность определяет место человека в мире, позволяет переосмысливать ценности, традиции своего народа и с данной позиции принимать другие этносы.

Однако стоит заметить, что этническая идентичность не является статичным феноменом, раз определенным и остающимся неизменным на протяжении всей жизни человека. Внешние обстоятельства (перемена места жительства, новые знакомства, отсутствие опыта общения с представителями иных этносов) могут значительно изменять понимание этнической принадлежности, трансформируя этническую идентичность. В связи с этим необходимо понимать тот факт, что этническая идентичность может трансформироваться в любой момент жизни.

Как отмечала Н. М. Лебедева, формирование этнической толерантности происходит в условиях принятия этнокультурных различий, при сформированной этнической идентичности, возможности исключения фобий и межэтнических конфронтаций, под влиянием таких социально-психологических факторов, как: 1) степень этнокультурной компетентности; 2) психологическая готовность к межкультурному диалогу; 3) опыт и навыки межкультурного взаимопонимания и взаимодействия [2].

При этом следует помнить, что толерантность не является снисхождением или уступкой, но является признанием за всеми людьми права на свободу, различие, возможность иметь собственное мировоззрение и нравственно-психологическую установку.

В учреждении образования «Гродненский государственный аграрный университет» проведено исследование сформированности этнической идентичности обучающихся. В диагностике приняло участие 57 иностранных и 63 белорусских обучающихся. В качестве инструментария использовался опрос Г. У. Солдатовой, С. В. Рыжовой «Типы этнической идентичности».

По результатам диагностики получены следующие данные:

1) в исследуемых группах отмечается высокий процент (24,6% иностранных и 39,5% белорусских) этноиндифферентных обучающихся, для которых характерно принижение роли этнических особенностей в процессе межличностной и межгрупповой коммуникации;

2) 39,7% иностранных и 37,2% белорусских студентов имеют позитивную идентичность, позволяющую мирно межкультурно взаимодействовать в полиэтническом мире. Позитивная этническая идентичность представляет норму, соотносящую позитивный образ собственной этнической группы с ценностным отношением к другим этническим группам;

3) среди опрошенных обучающихся выявлено 12,4% иностранных и 9,8% белорусских студентов, имеющих этнозоизм, своеобразный «этнический нарциссизм», представление о своей этнической группе как о превосходящей над другими;

4) стоит также обратить внимание на показатель этноизоляции (12,2% иностранных и 3,5% белорусских студентов). Представители данной группы стремятся к обособлению от иных этнических групп;

5) этнонигилизм характеризуется нейтральным положением индивида к проблемам этнической принадлежности и свидетельствует об отсутствии этнической идентичности. Для представителей данной категории характерен отход от собственной этнической группы и равнодушие к иным этносам;

6) наименьшие показатели зафиксированы по шкале этнофанатизм, которая характеризуется признанием приоритета собственной этнической группы над другими и готовностью отстаивать любыми способами интересы собственной этнической группы.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения воспитательно-образовательной работы среди обучающихся в целях формирования положительной этнической идентичности и толерантного отношения к представителям иных этносов, культур, традиций.

Заключение. Вопрос о формировании этнической идентичности и толерантности является актуальным в образовательном пространстве высшей школы и требует дополнительного внимания. В связи с этим необходимо проведение воспитательной работы среди обучающихся по изучению культуры, традиций, истории собственной этнической группы и иных групп.

Список цитируемых источников

1. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. — М. : Аспект Пресс, 2006. — 320 с.
2. Лебедева, Н. М. Этническая толерантность в России и способы ее укрепления [Электронный ресурс] / Н. М. Лебедева. — Режим доступа: <http://stav-geo.ucoz.ru/publ/>. — Дата доступа: 07.02.2018.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ НАД ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Введение. Использование возможностей новых информационных технологий для реализации идей развивающего обучения, активизации познавательной деятельности человека, повышения ее эффективности и качества, подготовки к жизни в условиях нового общества является одним из приоритетных направлений информатизации образования [1], под которой понимается, прежде всего, изменение содержания, методов и организационных форм профессиональной подготовки. Современная высшая школа ориентирует учебный процесс в большей степени на самостоятельную работу студентов, доля которой увеличивается с каждым годом [2].

В настоящее время широко обсуждается проблема педагогически целесообразного применения именно компьютерной технологии обучения как эффективной информационной технологии в учебном процессе. Бесспорно, идея применения компьютерных технологий в обучении не нова и получила довольно широкое освещение. В то же время следует отметить, что исследований, посвященных применению компьютерных технологий в организации самостоятельной работы студентов над иностранным языком, сравнительно немного. Что касается системных исследований по организации самостоятельной работы с применением компьютерных технологий для обучения отдельным аспектам иностранного языка, то в основном это работы, связанные с грамматикой, а вот специфика педагогических условий использования компьютерной технологии при обеспечении управляемой самостоятельной работы, например, по практической фонетике иностранного языка практически не освещена.

Основная часть. Сегодня самостоятельная учебная активность человека — неоспоримое требование, собственно, во всех государствах и на всех ступенях образования. Однако если рассматривать непосредственно высшее образование, то многие исследователи и преподаватели-практики отмечают, что значительная часть студентов-первокурсников учится ниже своих возможностей из-за отсутствия устоявшихся навыков самостоятельной работы. При этом речь не идет об исчезновении преподавателя как центрального транслятора знаний, просто меняется его роль: он становится координатором информационного потока. Обучаемым же предоставляется возможность самостоятельного поиска знаний, выбора индивидуальных стратегий обучения, которые позволяют каждому стать активным участником учебного процесса и критически подойти к предоставляемой учебной информации [3]. В складывающейся ситуации в целях качества образования большие надежды возлагаются на информационные технологии, которые рассматриваются как эффективное средство интеллектуализации общества. Для повышения эффективности самостоятельной работы студентов существует целый ряд средств компьютерных технологий. В настоящее время наиболее распространенными из них являются программные средства учебного назначения, которые позволяют: индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения; осуществлять контроль с диагностикой ошибок и с обратной связью; осуществлять самоконтроль и самокоррекцию в учебной деятельности; оптимизировать учебное время за счет выполнения компьютером трудоемких вычислительных работ; визуализировать учебную деятельность; формировать умение быстро принимать оптимальное решение [2].

Исследователь В. И. Загвязинский считает, что некоторые темы, более легкие, пригодные для самостоятельного усвоения, требующие работы с дополнительными источниками информации, а также работы, связанные с выполнением поисковых, исследовательских задач, могут изучаться без помощи преподавателя. Но при любом способе организации самостоятельной работы стоит уделить особое внимание форме осуществления *контроля*: важно, чтобы контроль стимулировал учащихся к активной самостоятельной деятельности [4]. Для реализации всех указанных выше задач видится эффективным применение компьютерных технологий. Компьютерная технология обучения — не просто передаточное звено между учителем и учеником. Дело в том, что смена средств и методов обучения приводит к изменению содержания учебной деятельности, которая становится всё более самостоятельной и творческой, а также способствует реализации индивидуального подхода в обучении. Приведем лишь некоторые очевидные более эффективные стороны компьютерной технологии, выделенные большинством исследователей: цвет, мультимпликация, музыка, звуковая речь расширяют возможности представления информации; компьютер позволяет строить индивидуализированное обучение на основе модели учащегося, учитывающей историю его обучения и индивидуальные особенности памяти, восприятия, мышления; с помощью компьютера может быть реализована личностная манера общения, что создаёт более благоприятную обстановку, а это особенно важно для учащихся с замедленным темпом обучения; компьютер активно включает учащихся в учебный процесс, позволяет им сосредоточить внимание на наиболее важных аспектах изучаемого материала, не торопит с решением; у него всегда хватит терпения, он никогда не повысит голоса; намного расширяются наборы применяемых учебных задач, используются задачи на моделирование ситуаций, постановку диагноза;

компьютер даёт учащимся возможность наглядно убедиться в том, к чему приводят их решения; благодаря компьютеру учащиеся могут пользоваться большим объёмом ранее недоступной им информации.

Подвергается изменению и содержание деятельности преподавателя: он перестаёт быть просто «репродуктором» знаний, а становится разработчиком новой технологии обучения, что, с одной стороны, повышает творческую активность, а с другой — требует высокого уровня технологической и методической подготовленности. В связи с этим появилось новое направление деятельности педагога — разработка информационных технологий обучения и программно-методических комплексов. Исходя из этого, как в нашей стране, так и за рубежом большое внимание уделяется вопросам разработки программ для компьютерного обучения, осуществляемого преимущественно в рамках частей учебных предметов — отдельных учебных тем или их фрагментов. При этом исследователями отмечается, что для развитой формы компьютерного обучения «нормой должно стать программирование на уровне целостных учебных предметов и единицами программного обеспечения должны стать компьютерные курсы. Только при этом условии можно ожидать, что возможности компьютера как инструмента повышения эффективности интенсивности обучения будут использованы в полной мере» [5, с. 55].

Заключение. В области теоретических исследований использования компьютерных технологий в учебном процессе мы можем констатировать наличие определенных предпосылок решения данной проблемы. Однако некоторые вопросы остаются еще недостаточно исследованными. При этом многие исследователи проблем использования компьютерной технологии не учитывали специфики и задач обучения студентов иностранному языку. Остались слабо разработанными такие вопросы, как теоретическое обоснование и компьютерно-методическое обеспечение процесса обучения студентов иностранному языку, формирование у них иноязычной деятельности, способности и готовности к иноязычному общению на основе компьютерной технологии, а также умению использования компьютерной технологии в процессе обучения иностранному языку и будущей профессиональной деятельности.

Список цитируемых источников

1. *Суворова, Л. С.* Педагогические условия применения компьютерной технологии обучения в 9—11 классах современной школы (на примере обучения иностранному языку) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. С. Суворова ; Ин-т общего образования М-ва общего и проф. образования Рос. Федерации. — М., 1997. — 163 с.
2. *Веремейчик, О. В.* Мультимедийные программы как средство организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка / О. В. Веремейчик, Т. В. Сосна // Современное языковое образование в контексте международных интеграционных процессов: состояние и перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17—18 дек. 2015 г. : в 2 ч. / редкол.: Т. П. Леонтьева (отв. ред.) [и др.]. — Минск : МГЛУ, 2017. — Ч. 2. — С. 14—17.
3. *Андресен, Б. Б.* Мультимедиа в образовании : специализир. учеб. курс / Б. Б. Андресен, К. Бринк ; авториз. пер. с англ. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Дрофа, 2007. — 224 с.
4. *Загвязинский, В. И.* Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. — М., 2001. — 188 с.
5. *Христоческий, С. А.* Информатика и образование / С. А. Хриточеский // Системы и средства информатики : ежегодник. — М. : Наука, 1992. — Вып. 3. — С. 90—106.

УДК 376

А. Э. Конопцкая

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Введение. Современные изменения в обществе требуют пересмотра основной парадигмы высшего образования. Сегодня всё чаще профессиональная подготовка рассматривается как процесс воспитания личности, способной к самостоятельному освоению информации практического и теоретического характера в избранной сфере деятельности. В этом плане большие надежды возлагаются на информационные технологии, которые рассматриваются как эффективное средство интеллектуализации общества. Неоспорим тот факт, что информационные технологии дают высшей школе уникальный шанс за относительно короткий промежуток времени решить проблему обеспечения качества массовой подготовки специалистов с высшим образованием [1, с. 4]. Информатизация создаёт дополнительные возможности для стимулирования у студентов творческого мышления, усиливает значимость их самостоятельной работы, упрощает контроль и самоконтроль самостоятельной работы [2, с. 27]. Преподаватель получает возможность освобождения от больших объемов рутинной работы и во многом экономит учебное время в аудитории.

Основная часть. Под педагогическими условиями понимается совокупность средств, мер и обстоятельств образовательного процесса, которые способствуют эффективному применению компьютерной технологии

в процессе обучения студентов иностранному языку. Педагогическое условие рассматривается как та среда, от которой зависит процесс подготовки специалиста к профессиональным сферам деятельности (преподавательской, научно-методической, социально-педагогической, культурно-просветительской) с использованием средств компьютерной технологии. Ряд ученых считает: применение комплекса методов и форм в зависимости от содержания и специфики изучаемого материала, моделирование профессиональной деятельности с использованием компьютерных систем. Характеризуя условия, способствующие продуктивности подготовки студентов, З. В. Семенова подчеркивает необходимость учета особенностей познавательных процессов конкретного студента — памяти, воображения, мышления и др., мотивационно-волевой сферы; формирование педагогической эмпатии, коммуникативности и культуры общения, способности к самоконтролю и самоосознанию своей деятельности [3]. Разнообразии существующих педагогических условий во многом объясняется различием в постановке целей и задач конкретных исследований, изменяющимися требованиями общества к специалистам высшей квалификации и др.

Положительная роль компьютерной технологии обусловлена тем, что они представляют собой мощные орудия труда, с помощью которых человек реализует поставленные цели, усиливающие его интеллект, освобождающие от шаблонных, тяжелых рутинных операций, позволяющие ставить и решать разнообразные творческие задачи. Успешное использование компьютерной технологии способствует развитию у пользователя «адекватной специализации познавательных процессов — восприятия, мышления, памяти, формирование специализированной по предметному содержанию деловой мотивации применения компьютера для решения профессиональных задач, повышает самооценку человека, формирует позитивные личностные качества» [4, с. 11]. Во взаимодействии с интеллектуальными компьютерными системами возрастают способности личности к саморегуляции, самоорганизации, самоизменению, а также сотрудничеству и сотворчеству и др. Опосредованное компьютерной технологией общение включает все традиционные виды и формы речи — устную, письменную, внутреннюю, монологическую и диалогическую, что ведет к развитию профессионально важных качеств.

С другой стороны, широкое внедрение компьютерной технологии имеет и отрицательные стороны. Результаты исследований, проведенных отечественными и зарубежными учеными, свидетельствуют о том, что при чрезмерном упрощении процесса решения задач с помощью компьютерной технологии снижается уровень интеллектуальных способностей человека [4; 5]. Введение постоянного машинного контроля вызывает снижение самоконтроля и продуктивности деятельности. В результате этого обучающиеся часто оказываются неспособными к выходу за пределы усвоенных алгоритмов решения конкретных практических задач, в итоге — к самостоятельному усвоению новых знаний и новых способов деятельности.

На основании проведенного нами анализа психолого-педагогической литературы и практики применения компьютерной технологии в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка можно сделать вывод о том, что формирование подобного отношения между компьютером и человеком должно стать предметом глубокого изучения не только специалистов в области информатики, но и педагогики, психологии и философии. Недостаточное внимание к педагогическим условиям отрицательно сказывается на эффективности использования компьютерных технологий, на развитии личности обучаемого. Данный факт позволяет сделать вывод о том, что при разработке комплекса педагогических условий применения компьютерной технологии в учебном процессе необходимо исходить из теории развития личности, понимания сущности этого развития, учета особенностей развития личности в процессе обучения, опосредованного компьютерной технологией. Имеющиеся отдельные педагогические условия применения компьютерных технологий при обучении иностранному языку в учреждении высшего образования основываются на анализе литературных источников по проблеме исследования и, безусловно, не являются идеальным средством организации высокоэффективной образовательной среды в условиях применения обсуждаемой технологии. Основными причинами того являются постоянное совершенствование компьютерной технологии и специфика обучения аспектам языка.

Заключение. Эффективность решения проблемы использования компьютерной технологии в процессе обучения студентов иностранному языку зависит от выбора комплекса подходов как общей теоретико-методологической стратегии. Структура и содержание системы педагогических условий применения компьютерных технологий в учебном процессе высшей школы — система открытая, поскольку зависит от ряда объективных и субъективных причин, таких как совершенствование компьютерной технологии и специфика обучения аспектам языка.

Список цитируемых источников

1. Стражев, В. И. Университет в современном обществе / В. И. Стражев // Выш. шк. — 2006. — № 5. — С. 3—25.
2. Добрыдин, С. Н. Некоторые аспекты использования новых информационных технологий в обучении / С. Н. Добрыдин // Наука и образование : материалы Всерос. конф. — М., 2002. — С. 15—48.
3. Семенова, З. В. Развитие углубленного обучения информатике в условиях модернизации школьного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / З. В. Семенова. — М., 2004. — 405 с.
4. Гурьева, Л. П. Психологические последствия компьютеризации: функциональный, онтогенетический и исторический аспекты / Л. П. Гурьева // Вopr. психологии. — 1993. — № 3. — С. 5—16.
5. Машбиц, Е. И. Компьютеризация обучения / Е. И. Машбиц. — М. : Педагогика, 2006. — 280 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Введение. Здоровый образ жизни (далее — ЗОЖ) — это образ жизни, основанный на принципах нравственности, рационально организованный, активный, трудовой, закаляющий и в то же время защищающий от неблагоприятных воздействий окружающей среды, позволяющий до глубокой старости сохранять нравственное, психическое и физическое здоровье [1].

Здоровье — это величина, в пределах которой каждый человек или группа людей могут, с одной стороны, реализовать свои желания и удовлетворить потребности, а с другой — изменить или справиться с окружающей средой. Здоровье поэтому рассматривается как источник повседневной жизни, а не как цель существования; оно представляет собой позитивную концепцию, заключающую в себе как социальные и личные ресурсы, так и физические возможности.

В настоящее время мы наблюдаем, что здоровье не является первостепенной задачей современных подростков. Малоактивный образ жизни, чрезмерная учебная нагрузка, большая зависимость от компьютера, ненормированные перекусы и плохой сон — все это прямым образом сказывается на здоровье. С каждым годом процент здоровых детей неуклонно снижается. Увеличивается и число молодых людей, которые не пригодны к военной службе по состоянию здоровья. И с каждым годом данная ситуация ухудшается.

Сложившаяся на сегодня система школьного образования не формирует должной подготовки детей и подростков к ЗОЖ.

Основная часть. Сейчас много говорится о ЗОЖ, но большинство людей считают, что он включает в себя профилактику алкоголизма, курения и наркомании. На самом же деле это и правильный режим труда и отдыха, и достаточная двигательная активность, удовлетворительные гигиенические условия и психологический микроклимат в семье, духовное и психологическое здоровье, пребывание на свежем воздухе, полноценное питание.

На процесс формирования личности влияют многие факторы: природа, общение в семье и школе, средства массовой информации, образ жизни самого ребёнка, его планы, стремления. Подростковый возраст — это время, когда ребёнок учится быть самостоятельным и ответственным, учится принимать решения и делать выбор. В этот период ЗОЖ следует преподносить в виде игры, в сравнительной форме, а не сухими формулировками. Очень важен личный пример родителей в этом вопросе. Родителям необходимо побуждать своего ребёнка к активному образу жизни, занятиям физической культурой, спортом, туризмом, гимнастикой, пешим прогулкам и т. д.

Установлено, что за время обучения в школе ухудшается здоровье детей. Уже в дошкольном возрасте 12—19% детей имеют выраженные формы психических расстройств, а 40% составляют группу «риска» по развитию психических нарушений; в начальном периоде обучения и подростковом возрасте частота нервно-психических расстройств достигла 20—25%; $\frac{2}{3}$ выпускников школ имеют медицинские ограничения при выборе профессии; более чем 50% допризывникам была противопоказана служба в армии; число здоровых девушек-выпускниц школ уменьшилось до 6,3%; до 75% увеличилось количество девушек, имеющих хронические заболевания [2].

Длительное сидение школьника за партой сопровождается большой статической нагрузкой на определенные группы мышц, застоем крови в органах малого таза и нижних конечностей. Низкий наклон над партой сдавливает внутренние органы, затрудняет работу сердца, ухудшает кровообращение и питание мозга. Только целенаправленные физические упражнения способны исправить и преодолеть такие неблагоприятные воздействия.

Наши образовательные программы направлены на укрепление, воспитание физического здоровья, но не учитывают нравственное, психологическое, социальное здоровье подростка.

Психологическое здоровье — динамическое состояние полноценно функционирующей личности, важным критерием которого является сформированность самоактуализационных характеристик, отражающих заложенное в самой природе человека стремление к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей [3]. Нравственное здоровье — комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информационной основы жизнедеятельности человека. Основу нравственного компонента здоровья человека составляет система ценностей, установок и мотивов его поведения в социальной среде. Социальное здоровье — направленность на общественно полезное дело, интерес к окружающему миру, адекватное восприятие социальной деятельности.

Основополагающие приоритеты для ЗОЖ должны быть следующие: здоровый ребенок — практически достижимая норма детского развития; оздоровление — форма развития психических и физиологических возможностей детей; индивидуальный дифференцированный подход — основное средство оздоровительно-развивающей работы с учащимися; обеспечение школьникам возможности сохранения здоровья за период обучения в школе; формирование необходимых знаний, умений и навыков по ЗОЖ, использование полученных знаний в повседневной жизни.

Обучение самих педагогов современным здоровьесберегающим технологиям является актуальным в условиях инновационного образовательного учреждения [4].

Современные педагоги должны иметь представления об основных показателях состояния здоровья учащихся и на основании своих знаний выработать индивидуальный подход к процессу обучения, в котором основная задача современного образования — формирование ЗОЖ школьника.

Заключение. Учебно-воспитательный процесс на основе здоровьесберегающих технологий в общеобразовательных учреждениях должен стать приоритетным направлением в деятельности каждого образовательного учреждения. Это может выражаться через непосредственное обучение детей элементарным приемам ЗОЖ (дыхательная гимнастика, самомассаж и т. д.), через здоровьесберегающие технологии обучения и развития.

Список цитируемых источников

1. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / сост.: О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. — М. : Академия, 2001. — 352 с.
2. Селезнев, А. А. Психологическая культура здоровьесберегающих педагогических технологий / А. А. Селезнев. — Минск : Колорград, 2015. — 359 с.
3. Селезнев, А. А. Психология здоровья : учеб.-метод. пособие для организации управляемой самостоят. работы / авт.-сост. А. А. Селезнев. — Барановичи : РИО БарГУ, 2007. — 303 с.
4. Здоровьесберегающие технологии в школе. Теория и практика внедрения : метод. пособие / сост.: С. В. Баныкина, О. И. Гусаченко / под общ. ред. С. В. Баныкиной. — М. : Пед. акад., 2008. — 200 с.

УДК 378.1+378.096

Е. Е. Лебедь-Великанова, Л. Д. Глазырина

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНСТРУКТОРОВ-МЕТОДИСТОВ ПО ЭРГОТЕРАПИИ

Введение. В настоящее время этические проблемы интегрирования людей с ограниченными возможностями в общество все больше выходят на первый план. Это связано с повышением социальной и моральной ответственности данного контингента за вовлечение их в активную жизнь в целях обеспечения их нормальной жизнедеятельности на основе создания максимальных удобств с пользой для них самих и их социального окружения. Данные условия диктуют необходимость и важность подготовки будущих инструкторов-методистов по эрготерапии, профессиональная деятельность которых напрямую связана с взаимодействием с лицами, имеющими особенности психофизического развития. В связи с этим нам необходимо рассмотреть специфику подготовки будущих специалистов по эрготерапии.

Основная часть. Прежде чем обосновать специфику подготовки будущих инструкторов-методистов по эрготерапии, кратко обратимся к существующему понятию «специфика». По мнению С. И. Ожегова, специфика есть совокупность специфических особенностей [1, с. 694]. В социологическом энциклопедическом русско-английском словаре С. А. Кравченко понятие «специфика» представлено в нескольких вариантах: во-первых, как подробное обозначение, перечень; во-вторых, как уточнение, детализация; в-третьих, как технические условия, инструкция [2, с. 408]. На основании данных определений можно сделать вывод о том, что, рассматривая специфику подготовки будущих инструкторов-методистов по эрготерапии, нам необходимо учитывать отличительные особенности данного вида подготовки, в процессе которой важной частью подготовки является общение.

Для определения специфики подготовки будущих инструкторов-методистов по эрготерапии нами была разработана учебная программа обучающихся курсов «Развитие коммуникативной компетентности будущих инструкторов-методистов по эрготерапии» для студентов дневной формы обучения факультета организации здорового образа жизни направления специальности 1-88 01 03-02 «Физическая реабилитация и эрготерапия (эрготерапия)». В программу обучающихся курсов был включен перечень методик развития коммуникативной компетентности будущих инструкторов-методистов по эрготерапии. К данным методикам мы относим следующие: развитие невербальной коммуникации, развитие вербальной коммуникации, развитие коммуникативных интенций, развитие взаимной коммуникации, развитие коммуникации ради общения, развитие социальной коммуникации, развитие фиктивной коммуникации, развитие экспрессивной коммуникации, развитие коммуникации лицом к лицу, развитие коммуникативной толерантности. Каждая из этих методик включает получение навыков определенного содержания:

— *методика развития невербальной коммуникации* инструктора-методиста по эрготерапии представлена: общей характеристикой невербальных коммуникаций, исследованием уровня развития

невербальной коммуникации (тестирование), развитием подсистем — оптико-кинетической, паралингвистической, экстралингвистической;

– *методика развития вербальной коммуникации* инструктора-методиста по эрготерапии включает виды вербально-коммуникативных методов, специальную терминологию инструктора-методиста по эрготерапии. Содержанием методики является также развитие вербальной коммуникации с помощью словесных, игровых, наглядных и практических методов, совершенствование данного вида коммуникации в практических условиях с людьми с ограниченными возможностями;

– *методика развития коммуникативных интенций* инструктора-методиста по эрготерапии представлена типологией коммуникативных интенций. Содержание методики предусматривает исследование уровня развития коммуникативных интенций, которые проявляются в оказании помощи, поддержки людям с ограниченными возможностями в решении сложных проблем и жизненных ситуаций;

– *методика развития взаимной коммуникации* инструктора-методиста по эрготерапии заключается в оценке способности к взаимной коммуникации, в развитии взаимной коммуникации с детьми, имеющими речевые нарушения, умственной отсталостью, а также с детьми с аутизмом, в развитии взаимной коммуникации с пациентами различных нозологических групп;

– *методика развития социальной коммуникации инструктора-методиста по эрготерапии* представлена понятиями и видами социальной коммуникации, оценкой социальной коммуникации, развитием социальной коммуникации в процессе общения с людьми с ограниченными возможностями в группах;

– *методика развития фиктивной коммуникации* инструктора-методиста по эрготерапии. Выполнение самостоятельных заданий по развитию фиктивной коммуникации с людьми с ограниченными возможностями, связанными с воображаемой коммуникацией;

– *методика развития экспрессивной коммуникации* инструктора-методиста по эрготерапии. Экспрессивная коммуникация как показатель индивидуально-личностных характеристик человека. Исследование экспрессивной коммуникации. Тренинг по развитию экспрессивной коммуникации;

– *методика развития коммуникации лицом к лицу* инструктора-методиста по эрготерапии. Развитие коммуникации лицом к лицу при непосредственном взаимодействии с детьми с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития, а также с людьми с ограниченными возможностями разных нозологических групп;

– *методика развития коммуникативной толерантности* инструктора-методиста по эрготерапии. Оценка общей коммуникативной толерантности инструктора-методиста по эрготерапии. Развитие коммуникативной толерантности в процессе групповых дискуссий, анализа конфликтных ситуаций, дидактических, деловых, ролевых игр.

По окончании обучающих курсов было проведено анкетирование будущих специалистов по эрготерапии, перечень методик был нами ограничен, выделены следующие методики, на наш взгляд, имеющие место в подготовке будущих инструкторов-методистов по эрготерапии. При этом в данном исследовании нами взяты те методики, которые, по нашему мнению, являются наиболее актуальными. К этим методикам относятся: методика развития вербальной и невербальной коммуникации, методика развития фиктивной коммуникации, методика развития экспрессивной коммуникации.

Помимо указанных нами выбранных методик в специфике подготовки будущих инструкторов-методистов по эрготерапии понадобилось указать основные качества, необходимые в профессиональной деятельности специалистов по эрготерапии. В этой связи нами была изучена работа И. Р. Ракей «Коммуникационно-педагогические аспекты процесса физического совершенствования человека в современных условиях», в которой наряду с профессиональными способностями будущего инструктора-методиста по эрготерапии он говорит о важности культурологического аспекта и выделяет качества, без которых не может работать будущий специалист-профессионал по эрготерапии: духовность, внимание, понимание, добропорядочное отношение к человеку и его проблемам, коммуникабельность. Очень важным и необходимым для лечения пациентов, считает И. Р. Ракей, является тесное сотрудничество инструктора-методиста по эрготерапии с самим пациентом, его родственниками, родителями, а также повседневный контакт со всеми профессиональными структурами, участвующими в лечении (медперсоналом, психологами, социологами, психотерапевтами и другими службами), проявляя при этом способности к общению, умение оперативно решать текущие и внезапно возникающие проблемы, не нарушая обычного ритма, способности к обучению по ходу лечения, способности к общению с людьми как в работе с коллегами, так и с пациентами. К огромному сожалению, при подготовке будущих инструкторов-методистов по эрготерапии вопросам общения, культуры общения в учебном процессе практически не уделяется внимание. Лишь эпизодически затрагиваются эти проблемы при подготовке кадров, а системное представление и знания в этой области отсутствуют [3, с. 29].

Об особенностях работы специалиста по эрготерапии в детской практике говорит в своей книге «Эрготерапия для детей с аутизмом: эффективный подход для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом и РАС» Кара Косински, считая, что данный специалист должен, прежде всего, нравиться ребенку, иметь позитивное отношение к работе, проявлять энтузиазм во время занятий, поощрять ребенка, уметь выслушать родителей, мотивировать ребенка к работе [4, с. 11].

Само понятие «эрготерапия» происходит от латинского языка: “ergon” означает труд, занятие, выполнение, “therapia” — лечение. В медицинском издании В. Б. Смычка «Реабилитация больных и инвалидов»

понятие «эрготерапия» трактуется как комплекс мероприятий (медицинских, психологических, педагогических и социальных), направленных на восстановление утраченного либо достижение максимально возможного уровня функционирования и независимости во всех аспектах жизни (повседневной активности, продуктивной деятельности, отдыхе) [5, с. 220].

Эрготерапия (окупационная терапия) как академическая дисциплина о повседневной деятельности индивидов и как новая реабилитационная профессия освещается в полной мере только в зарубежной научной и профессиональной литературе. Следует отметить, что первые работы по эрготерапии появились в начале XX столетия в Канаде и США: В. Т. Baldwin, W. R. Dunton, B. T. Grane, A. Meyer, E. J. Upham [6—8]. К настоящему времени эрготерапия функционирует во многих странах как институт эффективной вторичной социализации. Многие ученые занимаются исследованиями в области теории и философии эрготерапии: М. А. McColl, M. Law, G. Keilhoth, E. Townsed, E. Yerxa [9—12].

Заключение. Специфика подготовки будущих инструкторов-методистов по эрготерапии должна включать в себя: во-первых, развитие определенных качеств, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности данных специалистов, которые будут способствовать эффективному взаимодействию с лицами с особенностями психофизического развития; во-вторых, определенные методики развития коммуникаций, в нашем случае — методику развития вербальной и невербальной коммуникации, методику развития фиктивной коммуникации, методику развития экспрессивной коммуникации.

Список цитируемых источников

1. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведова. — М. : Совет. энцикл., 1975. — 847 с.
2. Кравченко, С. А. Социологический энциклопедический русско-английский словарь : более 10 000 единиц / С. А. Кравченко. — М. : Астрель : АСТ : Транзиткнига, 2004. — 511 с.
3. Ракей, И. Р. Коммуникационно-педагогические аспекты процесса физического совершенствования человека в современных условиях / И. Р. Ракей // Актуальные проблемы физической реабилитации и эрготерапии: научно-педагогическая школа Т. Д. Поляковой и М. Д. Панковой : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 3 апр. 2008 г. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол.: М. Е. Кобринский (гл. ред.) [и др.]. — Минск, 2008.
4. Косински, К. Эрготерапия для детей с ранним детским аутизмом : эффективный подход для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом и РАС / К. Косински ; пер. с англ. У. Жарниковой ; науч. ред. С. Анисимова. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2017. — 192 с.
5. Смычек, В. Б. Реабилитация больных и инвалидов / В. Б. Смычек. — М. : Мед. лит., 2009. — 560 с.
6. Dunton, W. R. The principles of occupational therapy / W. R. Dunton // Public Health Nurse. — 1918. — 320 p.
7. Meyer, A. The philosophy of occupational therapy / A. Meyer // British of Sociology, 1922. — P. 1—10.
8. Upham, E. J. Some principles of occupational therapy / E. J. Upham // The Modern Hospital, 1917. — P. 409—413.
9. McColl, M. A. Holistic occupational therapy: historical meaning and contemporary implications / M. A. McColl // Canadian Journal of Occupational Therapy, 1994. — P. 72—77.
10. Law, M. Muriel Driver Memorial Lecture : The environment: A focus for occupational therapy / M. Law // Canadian Journal of Occupational Therapy, 1991. — P. 171—180.
11. Keilhoth, G. Conceptual foundations of occupational therapy / G. Keilhoth. — Philadelphia, PA : F. A. Davis, 1992. — 303 p.
12. Yerxa, E. The philosophical base of occupational therapy : 2000 AD / E. Yerxa. — Rockville, MD : American Occupational therapy Association, 1979. — 256 p.

УДК 159.99

А. Е. Литвинчик

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

ПРОБЛЕМА ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Введение. Значимость Интернета как информационного, коммуникативного и смыслового ресурса в последнее время возрастает. Применение Интернета в современном обществе настолько велико, что практически невозможно встретить человека, который не имел бы представления о поиске информации, общении в социальных сетях, развлечениях, поиске работы посредством Интернета. Современные исследования и наблюдения за пользователями Интернета позволяют утверждать, что наиболее активными пользователями интернет-ресурсов становятся дети и подростки. Зависимость от Интернета среди несовершеннолетних в последнее десятилетие приобрела масштаб эпидемии. Миллионы детей проводят время в виртуальном мире, заменяющем им живое общение, книги, спорт, природу и т. д. Все это приводит к возникновению у них ряда негативных последствий, одним из которых является интернет-аддикция.

Основная часть. Термин «internet-addiction» (интернет-аддикция, или интернет-зависимость) появился в 1996 году. Его предложил американский психолог, доктор Айвен Голдберг для описания неоправданно долгого, возможно, патологического пребывания в Интернете. Так, Н. А. Цой трактует интернет-зависимость как одну

из форм отклоняющегося поведения, которая связана со злоупотреблением интернет-пользованием в целях саморегуляции или адаптации [1]. Исследователь Ф. А. Саглам под понятием «интернет-аддикция» понимает форму деструктивного поведения, выражающуюся в стремлении к уходу от фрустрирующей реальности посредством изменения своего психического состояния фиксацией внимания на интернет-ресурсах [2]. Таким образом, интернет-аддикция — феномен психологической зависимости от сети Интернет, проявляющийся в своеобразном уходе от реальности, при котором процесс навигации по сети в виртуальном мире затягивает субъекта настолько, что он оказывается не в состоянии полноценно функционировать в реальном мире.

Основными причинами, вызывающими интернет-аддикцию у подростков, являются: индивидуальные психологические особенности личности (некоторые дети более склонны подчинять себя различного рода пристрастиям, у них быстрее развивается привязанность к онлайн-развлечениям); раннее знакомство с компьютером; неограниченный доступ к Интернету; проблемы с адаптацией в детском коллективе; сложности в отношениях с родителями; чувство одиночества и ненужности; много неконтролируемого свободного времени.

Интернет-зависимое поведение обуславливается рядом факторов, каждый из которых в отдельности не является однозначно ее провоцирующим. Так, к микросоциальным факторам относятся: социальное одиночество, низкий самоконтроль, синдром дефицита внимания и гиперактивности.

Ученые выделяют следующие психологические и физические симптомы, характерные для интернет-зависимых подростков: ощущение эйфории в период нахождения в Сети; невозможность остановиться; увеличение количества времени, проводимого за компьютером; пренебрежение семьей, друзьями, потеря контактов со всеми знакомыми людьми в реальной жизни; расстройство сна; снижение двигательной активности; проблемы в учреждении образования из-за невнимательности и неусидчивости; головные боли и др. [3, с. 192]. В сравнении с пребыванием в Интернете реальная жизнь представляется аддиктам скучной, пустой, безрадостной, отдается предпочтение установлению новых социальных связей в интернет-среде.

Если говорить о факторах, делающих Интернет притягательным в качестве средства ухода от реальности и способа получения удовольствия, то одним из них является сверхличностная природа межличностных взаимоотношений в Интернете. Различия между людьми в виртуальной среде скрыты, нет затормаживающего влияния невербальных компонентов реального общения. Хотя подросток с помощью компьютера в своих представлениях взаимодействует с другим человеком (людьми), на самом деле он видит перед глазами фрагменты текстов с комбинациями символов, условно принятых в интернет-среде для отображения эмоций (например, «:-)» — «смайлик», англ. smile улыбка, обозначает хорошее настроение; «;-)» — «подмигивание»). Таким образом, происходит выход за пределы обыденного «Я», включая привычное ролевое поведение. Важную роль в этом играет возможность для реализаций представлений, фантазий с обратной связью.

Кроме того, в Сети существует возможность создавать новые образы «Я», варианты самопрезентации; воплощение представлений и/или фантазий, не возможных для реализации в обычном мире, например, ролевые игры в чатах и т. д.; различные варианты представления идентичностей и социальных ролей.

В Интернете существует эксклюзивная возможность поиска нового собеседника, удовлетворяющего практически любым критериям. При этом нет необходимости удерживать внимание одного собеседника, так как в любой момент можно найти нового.

Следует отметить и вуайеристический аспект — «электронное подслушивание» чужих личных переживаний, эмоциональных состояний. Например, во многих чатах, где люди общаются, делясь личными переживаниями, дают и получают эмоциональную поддержку, ряд посетителей не принимает участие в «разговорах», предпочитая «подслушивать» других участников.

В Интернете есть возможность анонимных социальных интеракций. При этом особое значение имеет чувство безопасности при осуществлении интеракций, включая использование электронной почты, чатов, ICQ и т. п.

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»), так как в основном опасность стать зависимым от Интернета подстерегает тех, для кого компьютерные сети оказываются иногда единственным средством общения [4].

Как утверждают специалисты, интернет-зависимость не наступает мгновенно, она проходит несколько стадий.

1. *Стадия легкой увлеченности.* Возникновение начального интереса к игре, ее сюжету в связи с переживанием интенсивной положительной эмоции. Подросток получает удовольствие, играя в компьютерную игру или проводя время в Интернете. Однако на этой стадии игра в компьютерные игры носит пока еще ситуационный, а не систематический характер. Устойчивая потребность в игре еще не сформирована, игра не является значимой ценностью для человека.

2. *Стадия увлеченности.* Появление у ребенка новой потребности — играть в компьютерные игры. Игра или общение в Интернете приобретает систематический характер. Стремление к игре на данной стадии есть мотивация, которая опосредована потребностями бегства от реальности и принятия роли.

3. *Стадия зависимости.* Происходят серьезные изменения в ценностно-смысловой сфере ребенка. Игра полностью вытесняет реальный мир. На эту стадию зависимости от компьютера переходят лишь 10—14% подростков, играющих в компьютерные игры или «зависающих» в Интернете. У ребенка происходит изменение самооценки и самосознания.

4. *Стадия привязанности* (последняя, завершающая стадия) характеризуется угасанием мигровой активности человека, смещением психологической составляющей индивида в сторону выздоровления. Подросток «держит дистанцию» с компьютером, но полностью отказаться от психологической привязанности к компьютерным играм или Интернету не может. Эта стадия может длиться всю жизнь в зависимости от скорости угасания привязанности.

Если формирование компьютерной зависимости остановится на первой или второй стадии, то тяга к игре пройдет быстрее и легче. Но если подросток прошел все три стадии, то преодолеть зависимость становится на много тяжелее.

В целях выявления интернет-зависимости у подростков, нами было проведено исследование на базе одной из школ Дрогичина Брестской области. В эксперименте приняли участие 52 учащихся 9-х классов. Нами была использована методика «Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости Л. Н. Юрьевой и Т. Ю. Больбот».

Результаты проведенного исследования привели к следующим выводам:

- 52% респондентов находятся на стадии увлечения, «прилипания» к зависимости, так называемого аттачмента. На этом этапе из всего перечня признаков интернет-зависимости можно пронаблюдать лишь некоторые физические симптомы, такие как утомляемость подростка, боли в спине и т. д. На данной стадии реабилитационные мероприятия дадут наибольший эффект;

- у 39% опрошенных выявлена первая стадия развития компьютерной зависимости. На этой стадии увеличивается количество времени, проводимое подростком за компьютером, все больше появляется потребность вернуться в Сеть, иногда приходится лгать, скрывать от родителей или преподавателей количество времени, проводимого за компьютером (в сети) и т. д.;

- у 9% обучающихся отсутствует компьютерная зависимость, т. е. подростку не угрожает «общение» с компьютером, он может контролировать свое время, проводимое в Интернете.

Заключение. Интернет-зависимость в широком значении понимается как нехимическая зависимость от пользования Интернетом. Для подростков Интернет является привлекательным в качестве средства ухода от реальности за счет возможности анонимных социальных интеракций. Компьютерные технологии оказывают глубокое воздействие на психику и сознание несовершеннолетних, приводящие к нарушению их социально-психологической адаптации. Интернет-зависимость приводит к снижению успеваемости в школе и ухудшает здоровье. Поэтому воспитание компьютерной культуры, самовоспитание несовершеннолетних пользователей — одна из задач профилактики интернет-аддикции.

Список цитируемых источников

1. Цой, Н. А. Социальные факторы феномена Интернет-зависимости : автореф. дис. ... канд. социолог. наук : 22.00.04 / Н. А. Цой ; Тихоокеан. гос. ун-т. — Владивосток, 2012. — 22 с.
2. Саглам, Ф. А. Педагогические условия коррекции Интернет-аддикции у подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ф. А. Саглам ; Казан. гос. ун-т им. В. И. Ульянова-Ленина. — Казань, 2009. — 23 с.
3. Егоров, Ю. А. Расстройства поведения у подростков : клинико-психологические аспекты / Ю. А. Егоров, С. А. Игумнов. — СПб. : Речь, 2005. — 436 с.
4. Лоскутова, В. А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.00.17 / В. А. Лоскутова ; Новосиб. гос. мед. акад. — Новосибирск, 2004. — 23 с.

УДК 37.02

И. В. Луцкая

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

РОЛЬ ГАДЖЕТОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

Введение. На современном этапе использование гаджетов в социокультурной и образовательной среде становится все более активным. Начиная с младшего школьного возраста, дети активно используют новые технологии в основном в развлекательных целях, для общения в социальных сетях и для внесения разнообразия и удобства в повседневную жизнь.

В образовательной среде роль гаджетов обоснована. Они являются эффективными средствами в процессе обучения, ускоряют получение информации и являются незаменимыми помощниками для студентов. Кроме этого существует огромное количество образовательных приложений: электронные учебники, образовательные программы и игры, приложения для изучения иностранных языков.

Гаджет (англ. gadget штукавина, приспособление, устройство, безделушка) — это небольшое устройство, предназначенное для облегчения и усовершенствования жизни человека. Цифровые фотоаппараты, коммуникаторы, планшетные компьютеры, мобильные телефоны, GPS-навигаторы, MP3-плееры, флешки — это самые привычные гаджеты для нас [1].

В нашем исследовании мы проанализировали основные преимущества и недостатки использования гаджетов студентами, а также их роль в системе образования. Нами выявлены и описаны способы и варианты использования гаджетов в образовательном процессе и дана оценка того, какую роль играет это использование (положительную или отрицательную) в эффективности обучения на разных его этапах, основываясь на личных оценках студентов.

Данное исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет» среди студентов факультета славянских и германских языков групп СИЯ-21 и ИЯ-21 в количестве 50 человек.

Основная часть. Нами проведено анкетирование, направленное на установление характера и степени влияния гаджетов на процесс обучения и выявления их роли при постоянном использовании. Мы получили определенные результаты.

В процессе обучения студенты предпочли использование ноутбука, тем самым признавая его наиболее эффективным средством для обучения. На втором месте находится телефон. Результаты ожидаемые, так как ноутбук и телефон являются наиболее портативными и удобными в использовании в процессе обучения (рисунок 1).

При выяснении влияния гаджетов на процесс обучения большинство опрошенных студентов высказалось, что гаджеты положительно влияют на процесс обучения. Скорее всего, это результат активного использования гаджетов студентами во время занятий и выполнения самостоятельной работы. Так, 37,3% опрошенных считают, что использование гаджетов никак не влияет на процесс обучения, однако 8% студентов отмечают, что гаджеты мешают на занятиях и отрицательно влияют на их успеваемость (рисунок 2).

Мнение студентов о допустимости использования гаджетов во время занятий оказалось неоднозначным. Большая часть опрошенных считает, что использование гаджетов во время занятий вполне допустимо, другая же часть считает, что это возможно только по мере необходимости. И только 6% полагают, что использование гаджетов во время занятий недопустимо. Результат предсказуем, ведь на некоторых занятиях использование гаджетов необходимо, например, для просмотра электронных учебников или поиска дополнительной информации (рисунок 3).

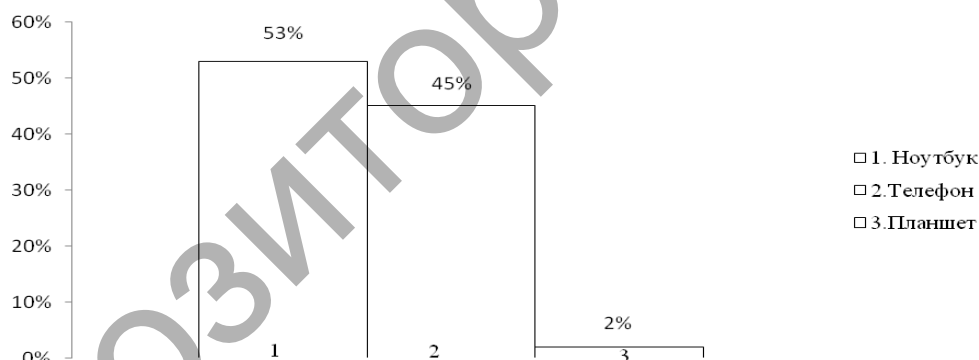


Рисунок 1 — Выберите техническое устройство, использование которого вы считаете самым эффективным в процессе обучения

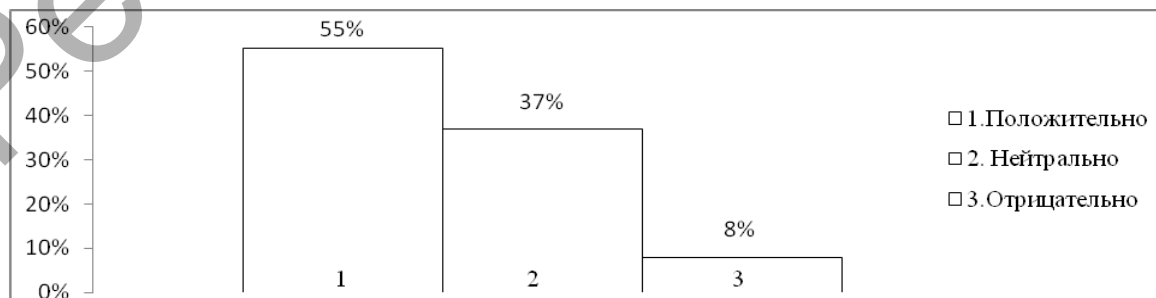


Рисунок 2 — Как на ваш взгляд влияют гаджеты на процесс обучения?

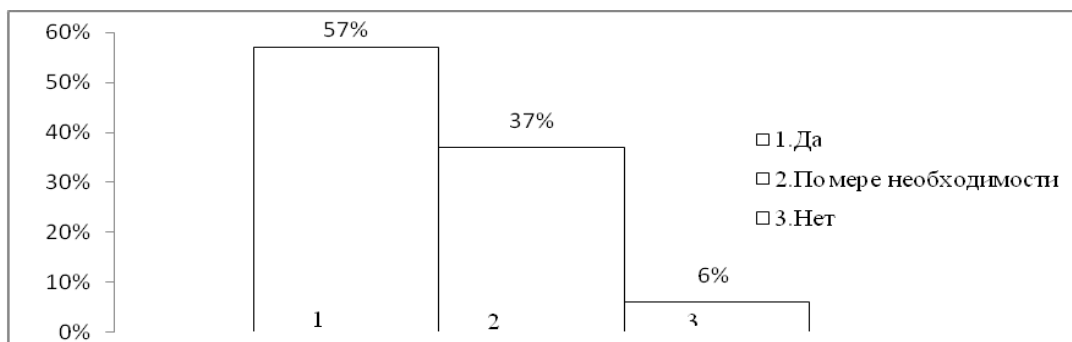


Рисунок 3 — Считаете ли вы допустимым использование гаджетов во время занятий?

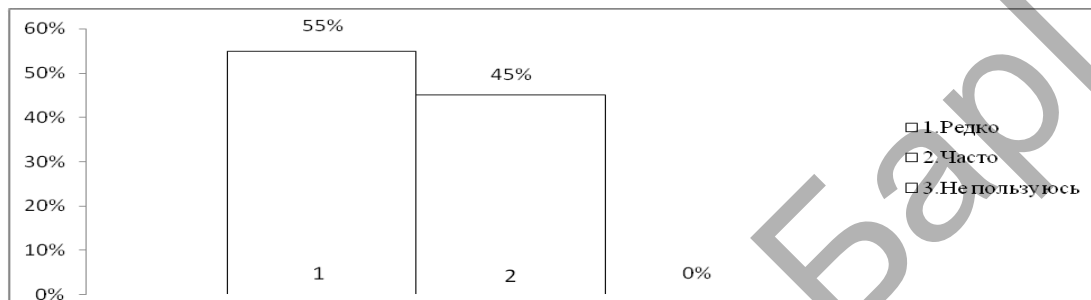


Рисунок 4 — Как часто вы пользуетесь телефоном во время занятий?



Рисунок 5 — С какой целью вы пользуетесь телефоном во время занятий (если пользуетесь)?

Следующие ответы позволяют четко проследить, что количество студентов, которые часто пользуются телефоном на занятиях и которые редко им пользуются, практически равное. Из этого можно сделать вывод, что не все студенты используют телефон как средство поиска информации, а как возможность для просмотра социальных сетей или в качестве шпаргалки. Но при этом каждый участник опроса в какой-то мере пользуется мобильным телефоном во время занятий (рисунок 4).

Отметим, что 70% опрошенных студентов пользуются телефоном для поиска дополнительной информации, что является большим плюсом. Как следствие, можно сделать вывод, что это положительно влияет на процесс обучения. Небольшое количество студентов пользуется телефоном в качестве шпаргалки и для просмотра социальных сетей, что может их отвлекать при усваивании информации на занятиях, а списывание отрицательно влияет на результат оценивания знаний (рисунок 5).

На следующей диаграмме можно увидеть ответы студентов, где они оценивают перспективы обучения без технических устройств. Так, 41% не знают, что бы в их жизни изменилось, если бы они не пользовались гаджетами, из чего можно сделать вывод, что при использовании технических средств они не задумываются о том, что их могло бы и не быть, и, скорее всего, не готовы к полному отказу от современных устройств; 25,5% опрошенных считают, что без гаджетов они учились бы так же, как и раньше, что является неплохим показателем, означающим, что не все студенты доверяют гаджетам, а полагаются на традиционные средства обучения. Значительно хуже учились бы 21% студентов, которые считают, что без технических устройств они бы не справились. И только 11% опрошенных не полностью доверяют гаджетам, считая, что без них они бы учились значительно лучше. От самоанализа студентов во многом зависит их успеваемость (рисунок 6).

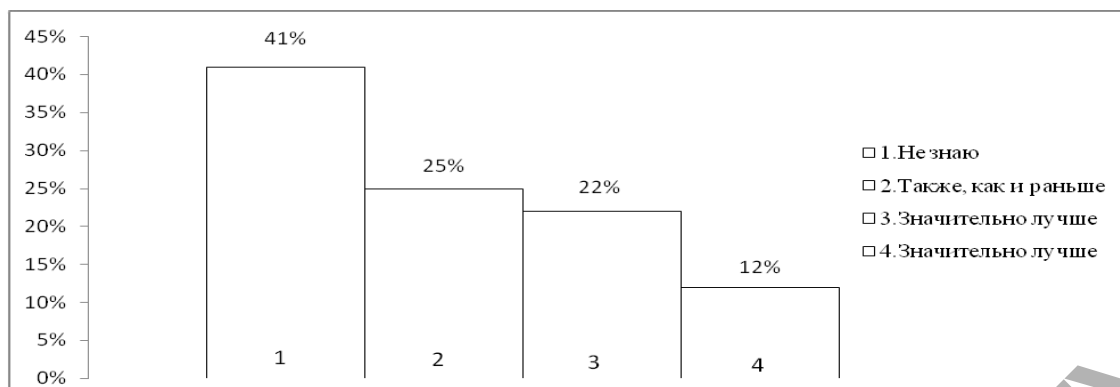


Рисунок 6 — Как бы вы учились без технических устройств?

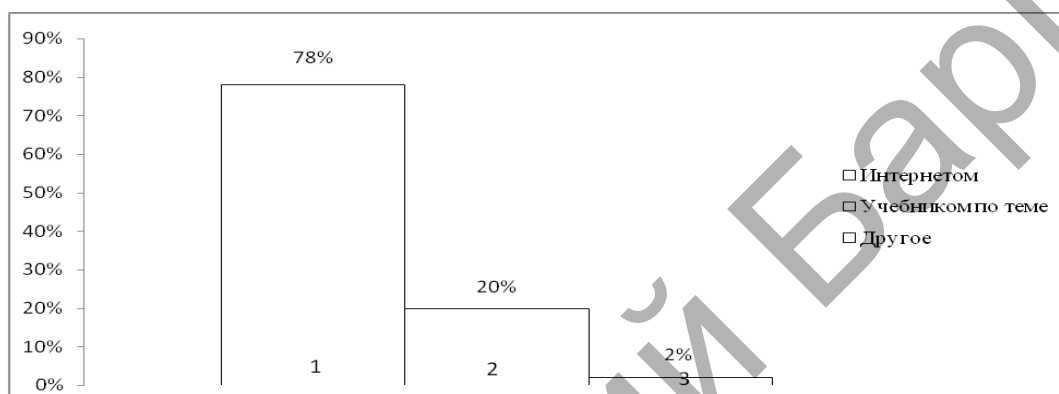


Рисунок 7 — Какими источниками вы пользуетесь при написании рефератов?

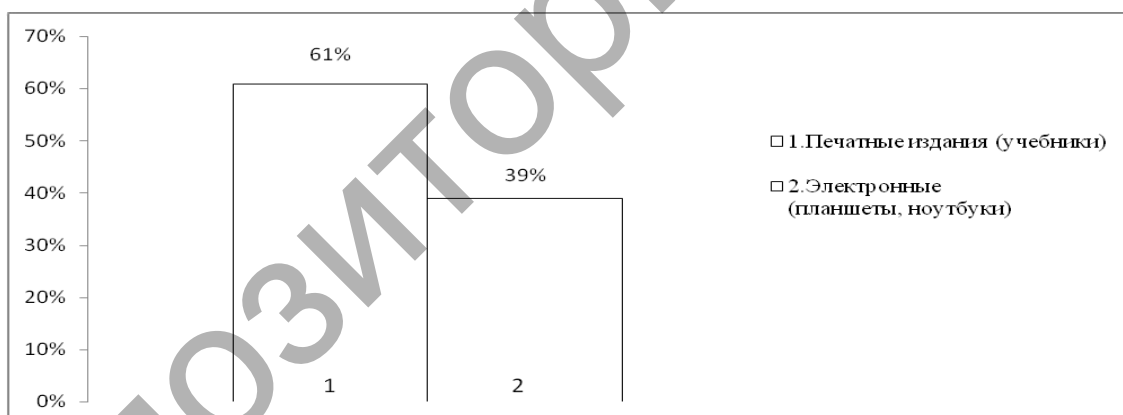


Рисунок 8 — С какими средствами вы бы предпочли работать на занятиях?

В настоящее время поиск информации с помощью Интернета доступен каждому, и это значительно упрощает отбор нужной информации. При анализе этого вопроса можно сделать вывод: в XXI веке студенты намного чаще пользуются Интернетом для подготовки к занятиям, чем печатными изданиями (рисунок 7).

Если бы перед студентами стоял выбор: печатные издания или электронные устройства при использовании на занятиях, большинство бы выбрало именно электронные устройства, такие как планшеты или ноутбуки. По итогам предыдущих вопросов заметно, что сейчас студенты выбирают те средства, которые помогают сэкономить их время и менее затратные в использовании (рисунок 8).

Использование таких технических устройств, как мобильные телефоны или планшеты, во время самостоятельных и контрольных работ запрещено. Но благодаря анонимности анкетирования можно было получить честные ответы на этот вопрос. Так, 58,8% студентов ответили, что иногда, но все же пользуются телефонами на занятиях контроля и оценки знаний; 29,4% не пользуются телефонами в таких ситуациях; а 11,8% признались, что используют телефон в качестве шпаргалки на самостоятельных и контрольных работах. Можно сказать, что большинство студентов полагаются на собственные знания, лишь немногие прибегают к использованию телефонов для поиска информации во время контроля знаний (рисунок 9).

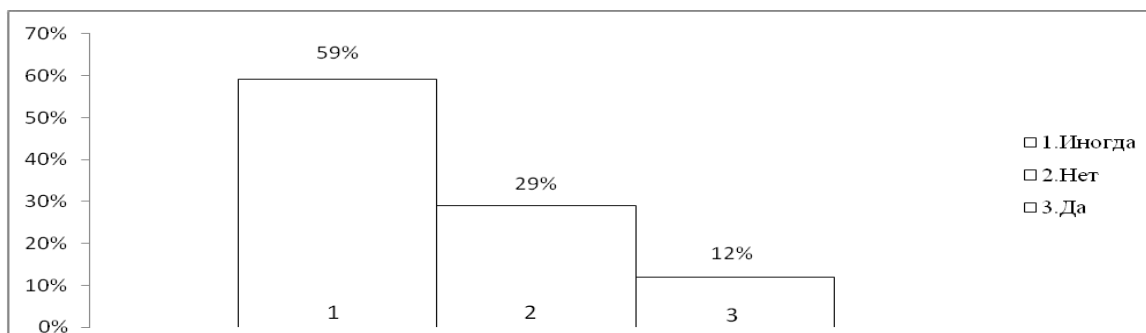


Рисунок 9 — Пользуетесь ли вы телефоном на самостоятельной/контрольной работе?

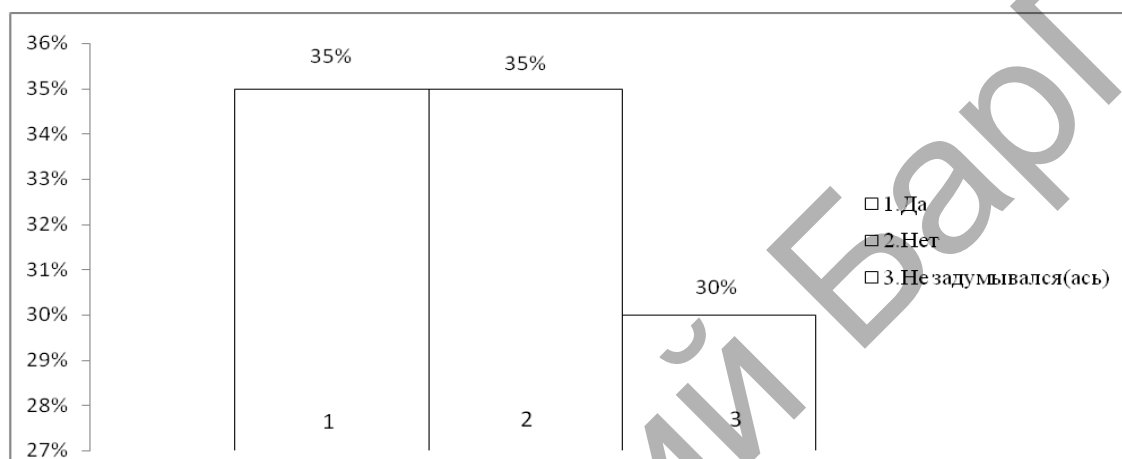


Рисунок 10 — Считаете ли вы, что использование гаджетов во время занятий отвлекает вас?

Практически равное количество студентов ответило на этот вопрос: «да», «нет» и «не задумывался(ась)». Но можно точно сказать, что чрезмерное использование гаджетов для не учебных целей все же отвлекает студентов от основного вида деятельности (рисунок 10).

Закключение. Большинство студентов положительно относится к использованию гаджетов во время занятий и считает, что их использование не мешает процессу обучения. При этом большее количество опрошенных студентов использует мобильные телефоны во время занятий и самостоятельных/контрольных работ, что может отрицательно влиять на процесс обучения. Студенты предпочитают электронные средства традиционным печатным при самостоятельной подготовке к занятиям. По их оценке, электронные учебники в скором времени могут вытеснить бумажные пособия, так как удобнее носить с собой компактные и малогабаритные электронные устройства.

По итогам работы мы сделали вывод, что гаджеты играют огромную роль не только в сфере общения и развлечений, но и в образовательном процессе.

Среди положительного использования гаджетов можно отметить такие факторы, как получение новой информации, подготовка к занятиям и записывание лекций. Списывание на занятиях, просмотр социальных сетей во время учебы — всё это негативное воздействие гаджетов на процесс обучения студентов.

Использование современных технических устройств помогает разнообразить процесс обучения на любом этапе. Использование гаджетов и электронных устройств делает учебную деятельность студентов более содержательной, эффективной, а процесс обучения — современным и интересным. Поэтому при обучении студентов в целях вовлечения их в образовательный процесс стоит использовать интерактивные доски, средства мультимедиа, познавательные видеофильмы, компьютеры и другие технические средства обучения, а также рационально использовать телефоны, электронные книги.

Список цитируемых источников

1. Протопопова, С. В. Анализ применения гаджетов студентами в образовательном процессе / С. В. Протопопова // Концепт. — 2017. — Т. 32. — С. 264—267.

ЭТНАПЕДАГАГІЧНАЯ ПАДРЫХТАВАНАСЦЬ БУДУЧЫХ САЦЫЯЛЬНЫХ ПЕДАГОГАЎ ЯК АДНА З УМОЎ РАБОТЫ Ў ПОЛІКУЛЬТУРНЫХ УМОВАХ ВІЦЕБСКАГА РЭГІЁНУ

Уводзіны. На сучасным этапе развіцця грамадства надзвычай важнае значэнне набывае працэс стварэння спрыяльных умоў адукацыі будучых спецыялістаў сацыяльнай сферы з улікам полікультурнай прасторы свайго рэгіёну. Зварот да разгляду полікультурнага асяроддзя ўстановы вышэйшай адукацыі ў кантэксце фарміравання прафесійных кампетэнцый будучых спецыялістаў з акцэнтам на рэгіянальную спецыфіку становіцца ў разрад прыярытэтных накірункаў развіцця сучаснай адукацыі. Аднак нягледзячы на пэўныя дасягненні ў дадзеным аспекце прафесійнай падрыхтоўкі будучых спецыялістаў сацыяльнай сферы, у вырашэнні гэтай праблемы маецца шэраг аб'ектыўных супярэчнасцей: паміж патрабаваннем гарманічнага развіцця кампанентаў полікультурнага асяроддзя, у якой функцыянуе і развіваецца педагогічная сістэма ўніверсітэтаў, і фрагментарным падыходам да яе стварэння ў рэгіёне; паміж актуальнасцю праблемы ацэнкі якасці прафесійнай падрыхтоўкі спецыялістаў сацыяльнай сферы для работы ў полікультурнай прасторы рэгіёна і адсутнасцю яе навуковай, метадычнай і дыягнастычнай распрацаванасці.

Даволі часта прафесійныя кампетэнцыі вызначаюцца ментальнасцю прадстаўніка пэўнага народа або этнічнай групы. Справядліва адзначаюць Я. А. Баўэр, В. П. Барысенкаў, што ў кожнай асобнай дзяржаве захоўваецца свая мясцовая спецыфіка сацыяльнай работы і педагогікі, якая прадыхтавана палітычным, эканамічным, гістарычным і культурным развіццём. Больш таго, у сучасным свеце неабходна прызнаць прынцып павагі і ўліку нацыянальнай і мясцовай спецыфікі і адмовіцца ад імкнення ўніфікавання метадаў і прынцыпаў сацыяльнай работы і педагогікі. Менавіта таму мы абралі за аснову дыягнаставання ступень этнапедагагічнай падрыхтаванасці студэнта-выпускніка да будучай прафесіі, што прадстаўляецца нам як інтэгратыўнае ўтварэнне, якое, па-першае, падкрэслівае грамадскую, этнасацыяльную прыналежнасць студэнта да пэўнага народу, народнасці або нацыі (ментальнасць студэнта), па-другое, паказвае актыўны ўплыў на асяроддзе студэнта, уклад жыцця, на якасныя характарыстыкі яго як будучага спецыяліста (этнасацыяльны вопыт сям'і і асяроддзя студэнта, яго самога), па-трэцяе, падразумывае наяўнасць рэшткавага ўзроўню этнапедагагічных ведаў, значных у будучай прафесійнай дзейнасці, і, урэшце, паказвае памкненні студэнта выкарыстоўваць атрыманыя этнапедагагічныя веды і сфарміраваныя ўменні ў сваёй жыццядзейнасці.

Так, мэта нашага даследавання заключаецца ў вызначэнні ступені этнапедагагічнай падрыхтаванасці студэнтаў выпускнога курса — будучых сацыяльных педагогаў. Гэта ў перспектыве дазволіць вызначыць магчымасці фарміравання прафесійных кампетэнцый будучых спецыялістаў сацыяльнай сферы для паспяховай прафесійнай дзейнасці ў полікультурнай прасторы Віцебскага рэгіёну.

Асноўная частка. Намі быў распрацаваны тэст-апытальнік ступені этнапедагагічнай падрыхтаванасці будучага спецыяліста для экспрэс-дыягностыкі грамадскай і этнасацыяльнай прыналежнасці асобы да свайго народа або этнічнай групы, а таксама здольнасці трансліраваць атрыманыя веды і вопыт у сваёй жыццядзейнасці. Тэст-апытальнік прадстаўляе сабой аднамерную шкалу, што складаецца з 20 пытанняў, якія адносяцца да розных сфер: успрыняцце сябе ў якасці прадстаўніка этнічнай групы або народа; наяўнасць пераёмнай сувязі паміж пакаленнямі сваякоў; веданне этнапедагагічных сродкаў выхавання і ступень авалодання імі, гатоўнасць да іх прымянення.

Ментальнасць беларусаў прадугледжвае талерантныя адносіны да іншых народаў і культур, дэманструе павагу да нацыянальных, рэлігійных, культурных асаблівасцей прадстаўнікоў розных дыяспар. Усё гэта абумоўлівае пераўтварэнне сацыяльнага асяроддзя, характэрнай асаблівасцю якога з'яўляецца поліэтнічнасць. Так, прафесійная кампетэнтнасць сацыяльнага педагога павінна арганічна спалучацца з этнакультурнай кампетэнтнасцю як уласцівасцю асобы. Яна выражаецца ў наяўнасці сукупнасці аб'ектыўных уяўленняў і ведаў пра пэўную культуру і рэалізуецца праз кампетэнцыі (прафесійныя і сацыяльна-асобасныя) і мадэлі паводзін, адпаведныя міжэтнічнаму ўзаемаразуменню і ўзаемадзеянню.

У экспрэс-дыягностыцы прынялі ўдзел 15 студэнтаў выпускнога курса ва ўзросце 20—24 гадоў (14 дзяўчат і 1 юнак), што навучаюцца па спецыяльнасці «Сацыяльная педагогіка». Амаль усе студэнты пражываюць у горадзе (87%), толькі 13% — у сельскай мясцовасці.

Адносна наяўнасці пераёмнай сувязі паміж пакаленнямі ў сямействах выпускнікоў варта адзначыць, што для пераважнай большасці студэнтаў уласны радавод завяршаецца пакаленнем бабуль і дзядуль. Вынікі даследавання паказалі, што свой радавод складалі і добра ведаюць 27% студэнтаў (з іх 20% гарадскіх жыхароў і 7% сялян), ведаюць часткова, толькі да пакалення сваіх бабуль і дзядуль 73% выпускнікоў (66% — гараджане, 7% — прадстаўнікі сельскай мясцовасці). Лічаць сябе носьбітамі і захавальнікамі сямейных традыцый 40% студэнтаў-выпускнікоў, не ўпэўнены ў гэтым 53% рэспандэнтаў,

не з'яўляюцца такімі 7% студэнтаў. Маюць бабуль і дзядуль 93% студэнтаў, аднак не ўсе іх наведваюць: 67% рэспандэнтаў указалі, што прыязджаюць да бабуль і дзядуль часта — у выходныя дні або падчас вакацый і ў летні час, рэдка наведваюць 13% студэнтаў — адзін-два разы на год, не наведваюць 20% студэнтаў-выпускнікоў. Да меркавання старэйшых членаў сям'і і роду прыслухоўваюцца далёка не ўсе апытаныя студэнты, лічачы, што іх погляды ўстарэлі або лад жыцця і каштоўнасці грамадства ў параўнанні з мінулым часам змяніліся: да сваіх бабуль і дзядуль прыслухоўваюцца 53% рэспандэнтаў, бо ў старэйшага пакалення вялікі жыццёвы вопыт, часткова прыслухоўваюцца 40% студэнтаў выпускнога курса, таму што час і жыццё змяніліся за апошнія некалькі дзясяткаў гадоў, 7% рэспандэнтаў не прыслухоўваюцца, бо погляды пажылых людзей устарэлі. Маюць сясцёр і братоў 74% студэнтаў, аднак часта падтрымліваюць з імі зносіны 60% рэспандэнтаў, рэдка — 14%. Рэлігійныя памкненні і каштоўнасці сваёй сям'і падтрымліваюць 74% студэнтаў (54% адзначаюць ў сям'і асноўныя рэлігійныя святы, 20% рэспандэнтаў удзельнічаюць часткова, адзначаючы, што ў іх сям'і прытрымліваюцца толькі асобных рэлігійных рытуалаў і абрадаў), у астатніх 26% рэспандэнтаў у сям'і гэта не прынята.

Пра ўспрыняцце сябе ў якасці прадстаўніка этнічнай групы або народа можна сказаць наступнае:

1) лічаць сябе прадстаўнікамі беларускай нацыі 100% рэспандэнтаў, аднак абралі апытальнік (рэспандэнтам прапанавалася выбраць рускамоўны або беларускамоўны апытальнік), складзены на беларускай мове толькі 27% студэнтаў; адносна зносіны ў сацыюме на роднай мове становяцца выказаліся 60% рэспандэнтаў, падтрымліваюць зносіны на роднай мове толькі ў сваім асяродку 13% студэнтаў-выпускнікоў, адмоўна выказаліся 27% рэспандэнтаў;

2) адносна думак аб змене грамадзянства адмоўна выказаліся 13% студэнтаў-выпускнікоў, бо хочуць жыць і працаваць на радзіме, хацелі б паехаць жыць і працаваць за мяжу 27% рэспандэнтаў, пакуль не збіраюцца рэалізоўваць думкі пра змену грамадзянства (эміграцыю) 60% студэнтаў;

3) цікавяцца звычаямі і традыцыямі і рэалізуюць іх у сваёй жыццяздзейнасці 27% студэнтаў, цікавяцца толькі тымі, якія шануюць і захоўваюць іх родныя, 66% рэспандэнтаў, лічаць гэта ўстарэлым 7% студэнтаў выпускнога курса;

4) гатовыя да выхавання ўласных дзяцей у адпаведнасці з традыцыямі і звычаямі свайго народа 60% студэнтаў, частковую гатоўнасць дэманструюць 40% рэспандэнтаў.

Асноўнымі рысамі беларуса спрадвечна лічацца працавітасць, добразычлівасць і павага да іншых, гасціннасць. Створаныя і апрабаваныя на працягу многіх стагоддзяў этнапедагагічныя сродкі выхавання былі накіраваны на выпрацоўку вышэйзгаданых рыс. Адной з мэт апытальніка з'яўляецца вызначэнне ведаў пра этнапедагагічныя сродкі і ступені авалодання імі студэнтамі выпускнога курса. Лічаць працавітасць адной з неад'емных рыс свайго характару 27% студэнтаў выпускнога курса, таму што любяць працаваць, часткова пагаджаюцца з гэтым 53% рэспандэнтаў, зазначаючы, што на любімую справу не заўсёды знаходзіцца час, адмоўна выказваюцца 20% студэнтаў-выпускнікоў. Дапамагаюць сваім бабулям і дзядулям па гаспадарцы, у гародзе або па дому 80% студэнтаў, не ажыццяўляюць такую дапамогу 20%, зазначаючы, што іх бабулі і дзядулі ўжо памерлі. Выхоўваліся сваімі бабулямі і дзядулямі праз сродкі вуснай народнай творчасці 87% студэнтаў, 53% рэспандэнтаў выходзіліся, назіраючы за рамяством, якім валодае старэйшае пакаленне, або вучачыся яму. Студэнты зазначаюць, што сродкі і метады народнай педагогікі ў іх выхаванні прымянялі ўсё ж у асноўным бацькі (80%), зрэдку бабулі і дзядулі, калі ўнукі прыязджалі да іх у госці (20%). Любяць прымаць гасцей 73% рэспандэнтаў, прымаюць гасцей, калі ёсць вольны час, 20% студэнтаў, не любяць прымаць гасцей, бо яны перашкаджаюць, 7% студэнтаў-выпускнікоў. Заўсёды праяўляюць добразычлівасць у адносінах да людзей, што побач, 67% рэспандэнтаў, толькі адказваюць добразычлівасцю на становішчы да сябе адносіны 26% студэнтаў, не валодаюць дадзенай якасцю 7% апытаных студэнтаў. Ведаюць народна-педагагічныя сродкі і метады 80% студэнтаў выпускнога курса, ведаюць часткова 20% студэнтаў-выпускнікоў.

Заклучэнне. Зыходзячы з вынікаў дыягнаставання, нізкага ўзроўню этнапедагагічнай падрыхтаванасці сярод студэнтаў выпускнога курса, што навучаюцца па спецыяльнасці «Сацыяльная педагогіка», не выяўлена, здавальняючы ўзровень назіраецца ў 20% студэнтаў выпускнога курса, сярэдні — у 47%, высокі — у 33% рэспандэнтаў. Такім чынам, згодна з вынікамі апытальніка, большая частка студэнтаў валодае этнапедагагічнымі ведамі дастаткова добра, большасць з іх гатовыя да прымянення этнапедагагічных ведаў у сваёй жыццяздзейнасці, у выхаванні дзяцей, прымяняюць іх у сям'і праз захаванне традыцый і звычаяў, прымяненне ва ўласным самавыхаванні сродкаў народнай педагогікі. Аднак назіраецца парушэнне пераемнай сувязі паміж пакаленнямі, гэта відавочна не толькі па выніках апытання адносна ведання ўласнага радаводу, але і падтрымання міжпакаленнай сувязі са сваімі бабулямі, дзядулямі, а таксама братамі і сёстрамі. Адным з паказчыкаў парушэння дадзенай сувязі, на наш погляд, з'яўляецца страта агульнародавых каштоўнасцей, стаўленне студэнтаў выпускнога курса да ведаў старэйшага пакалення як устарэлых. У далейшым намі плануецца дыягностыка этнакаштоўнасцей сучаснага пакалення на прыкладзе студэнтаў, што навучаюцца па спецыяльнасці «Сацыяльная педагогіка», што дазволіць выявіць не толькі адносіны студэнтаў да наяўных этнакаштоўнасцей, але і магчымасці іх рэтрансляцыі ў полікультурным сацыюме.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ

Введение. В профессиональной подготовке педагогов особое значение приобретает продуктивное усвоение профессиональных знаний, умений, социально-педагогическое и профессионально ориентированное развитие будущих специалистов, формирование их профессиональной компетентности. Эти приоритеты являются ключевыми в подготовке будущих учителей технологий к реализации проектно-технологического подхода в трудовой подготовке учеников общеобразовательных школ.

Целью исследования является изучение возможности социально-педагогического развития личности будущих учителей технологии в личностно ориентированной проектно-технологической подготовке.

В основу проектно-технологической подготовки положена проектная деятельность студентов, которая позволяет в учебном процессе естественно объединить формирование теоретических знаний и практических умений, а также рост их творческого потенциала и получение личностно значимого опыта деятельности.

В ходе учебного проектирования, которое является основой проектно-технологической подготовки, осуществляется освоение не только средств и способов конкретной деятельности, но и социально-педагогическое развитие личности студента.

Получение студентом индивидуального, личностно значимого профессионального опыта, его социализация в значительной степени осуществляются в проектно-технологической подготовке. Такая подготовка отвечает и за личностное развитие студентов, формирование их личностно значимого, проектно-ориентированного профессионального опыта. Важно, чтобы социализация полученного опыта шла параллельно с его формированием, а не откладывалась на потом, на практику.

Рассмотрим личностное, социально-педагогическое развитие студента в проектно-технологической подготовке с позиций социальной значимости.

Основная часть. Социализация как процесс и результат освоения и последующего активного воспроизведения студентом социального опыта является неотъемлемой частью личности. Социализация не противопоставлена индивидуализации. Эти два процесса находятся в диалектическом единстве. По С. Рубинштейну, личность тем более значима, чем больше в личностном аспекте в ней представлено общего [1, с. 243]. Именно в процессе социализации, социальной адаптации, в движении к социально полезному развитию студент формирует свою индивидуальность.

Он получает социальный опыт в процессе профессионального обучения и особенно в такой его составляющей, как проектно-технологическая подготовка, в период педагогической практики, во внеклассной работе, в молодёжных организациях и неформальных объединениях. При этом их социализация носит не только целенаправленный, регулярный характер, но также может быть нерегулированной, не контролируемой извне. Одновременное существование целенаправленного, контролируемого процесса социализации с неконтролируемым, нецеленаправленным абсолютно неминуем. Именно поэтому профессиональное обучение и воспитание в проектно-технологической подготовке, как управляемый и целенаправленный процесс социализации, непременно должен объединяться с самообучением, самовоспитанием, самоконтролем, самоорганизацией, которые сориентированы на внутренние силы студента, позволяющие ему самостоятельно овладеть влиянием среды. «Воспитание, что вынуждает к самовоспитанию, — писал В. Сухомлинский, — это и есть за моим глубоким убеждением, настоящим воспитанием» [2, с. 86]. Процесс профессионального воспитания студентов в проектно-технологической подготовке должен стимулировать их к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию и быть практико-ориентированным и социально значимым.

Знания и умения, формируемые в проектно-технологической подготовке, являются основой, базой, отталкиваясь от которых начинает полёт творческая мысль студента, позволяющая ему сомневаться, «смотреть в корень» проблемы, не абсолютизировать утверждения и выводы, сделанные преподавателем, не преувеличивать их значение. Справедливая мысль становится неправильной, если преувеличить её значение.

Увлечение преподавателя студентами, которые самоактуализируются, может оставить в тени студентов с отклонениями — делинквентных и личностей с разного рода акцентуациями. Именно поэтому потребность студента утвердиться, реализовать себя надлежащим образом должна согласовываться с необходимостью социализации знаний и умений, социальной адаптации и регуляции поведения.

Центральный процесс социализации студента в проектно-технологической подготовке не сводится к знаниям предметного характера. Он включает развитие интеллекта, эмоциональной сферы, стойкости к стрессам, уверенности в себе и самовосприятие; развитие позитивного отношения к миру и восприятию других, развитие самостоятельности, автономности, мотивации самоактуализации, самоусовершенствования. Таким образом, социализация является не просто «включением в задание», а получением личного опыта развития данного способа самоорганизации студента в социальном бытии, определение своего места (индивидуального пространства) в социуме.

В аспекте социализации студента в проектно-технологической подготовке исключительно практический интерес имеет мотивация, что определяет эффективность всех социально-педагогических взаимодействий. Мотивы деятельности и поведения, как известно, образуют ядро личности.

Производительным для практики проектно-технологической подготовки будущих учителей технологий является выделение положительных и отрицательных мотивов. Положительным мотивом является мотивация успеха, достижения цели, а отрицательным — мотивация боязни неудачи, защиты, уклонения. Цель, которую они ставят перед собой, немного завышена, но такая, которую можно достичь. Эти студенты склонны к переоценке своих неудач. Студенты с мотивацией боязни неудач, наоборот, малоинициативные, избегают ответственных заданий, плохо оценивают свои возможности, переоценивают свои успехи [3, с. 60].

Проведённые исследования свидетельствуют о том, что лучшим показателем будущей успешности студента в проектно-технологической подготовке является его личное представление о своих способностях, сформированное на основе прошлого опыта успехов и неудач [1, с. 143]. Жизненный опыт показывает, что удача чаще приходит к успешным, а неудачи — к неудачникам. Преодоление боязни неудач возможно только через радость успеха в обучении, общении, работе, ежедневном опыте. Именно проектная деятельность студентов в проектно-технологической подготовке, которая базируется на исполнении надлежащим образом подобранных проектов, обеспечивает их потребность в общении, предоставляет возможность ощутить радость успеха, избавиться от боязни неудач, получить необходимый жизненный опыт и социализировать его.

Развитию притязаний студентов к успеху (мотивация достижений) способствует баланс требований и помощи со стороны преподавателя («нужно» и «могу») [4, с. 125]. Преподавателям необходимо отучиться манипулировать студентами как «пешками», помочь им стать «источником»: научить студентов ставить перед собой реальную цель, определять в себе сильные и слабые стороны, намечать для себя реальную перспективу. Для этого сам студент в процессе обучения не должен себя почувствовать «пешкой». Неудачи студентов в профессиональном обучении целесообразно связывать с недостаточностью усилий, а не с их способностями или внешними факторами.

Полезным для образовательной практики проектно-технологической подготовки является распределение мотивов на внутренние и внешние (поведение и деятельность студента определяются внешними причинами). В реальной жизни поведение людей детерминировано, как правило, объединением тех и других, и для нормального функционирования человека и общества нужен баланс внешних и внутренних мотиваций.

Принципиально важным ориентиром для усиления внутренней мотивации является ориентация на автономию студентов в обучении. Этому способствуют такие факторы, как ощущение их собственной компетентности, ситуации свободного выбора, получение удовлетворения от своего обучения и общения с преподавателями, удовлетворёнными своей работой. Преподаватели, удовлетворённые своей работой, передают студентам не только информацию, знания, но и положительное понимание, мотивированное отношение к знаниям, к своему предмету, к процессу обучения в целом. Дело в том, что сущность (в отличие от информации) нельзя преподавать непосредственно, её можно демонстрировать перед студентами в своей собственной деятельности.

Качества личности, те или иные черты характера студента могут иметь гипертрофированный характер: почти постоянное и беспричинное пребывание в возбуждённом состоянии; болезненная обидчивость; повышенная слезливость; педантичность; повышенная тревожность; резкие смены настроения; импульсивность поведения; повышенная, бурная реакция на всё, что происходит вокруг. Изучение таких особенностей студента имеет значительный практический интерес для преподавателей, поскольку акцентированные личности требуют особенной психолого-педагогической работы.

Заключение. Делинквентное поведение связано с наличием конфликта самооценки и оценки студента социумом. Личностные факторы в делинквентном поведении играют детерминирующую роль, а ситуативные выступают в функции модуляторов. Переоценка ситуативных факторов в причинах делинквентности приводит к снятию ответственности с личности за такое поведение. Это усложняет социализацию знаний и умений или делает её совсем невозможной.

Качественный контроль в процессе учебной деятельности в проектно-технологической подготовке позволяет определить такую важную характеристику студента, как ответственность, что отличает зрелого человека от незрелого. Постоянный самоконтроль — устойчивое качество социально-педагогического развития личности, что формируется в ходе её социализации.

В дальнейшем целесообразно продолжить исследование развития межличностных отношений в проектно-технологической подготовке будущих учителей технологии и их влияние на социально-педагогическое развитие студентов.

Список цитируемых источников

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с.
2. Сухомлинский, В. А. Воспитание и самовоспитание / В. А. Сухомлинский // Совет. педагогика. — 1965. — № 12. — С. 84—90.
3. Реан, А. А. Социально-педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб. : Питер Ком, 1999. — 416 с.
4. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Е. Орлов. — М. : Просвещение, 1990. — 192 с.

ДОМИНИРУЮЩИЕ МОТИВЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. Бесспорно, проблема мотивации, мотивов поведения и деятельности является одной из актуальных в психологии. Не удивительно, что эта проблема широко обсуждается в научных кругах, ей посвящена не одна публикация. Среди них труды В. Г. Асеева, И. А. Васильева и М. Ш. Магомед-Эминова, В. К. Вилюнаса, И. А. Джидарьяна, Б. И. Додонова, В. А. Иванникова, Е. П. Ильина, Д. А. Кикнадзе, Л. П. Кичатинова, В. И. Ковалёва, А. Н. Леонтьева, В. С. Магуна, В. С. Мерлина, С. Г. Москвичёва, Л. И. Петражицкого, П. В. Симонова, А. А. Файзуллаева, Ш. Н. Чхартисвили, П. М. Якобсона; а также зарубежных авторов: Х. Хекхаузена, Д. В. Аткинсона, Д. Халла, А. Г. Маслоу.

Мотивы, являясь важным регулятором деятельности, определяют направление активности студента, устойчивость его поведения и нравственных образований. Вне учета особенностей мотивов учебной деятельности студентов преподаватель теряет важные основания для прогнозирования, определения задач, средств и способов своей деятельности.

Мотивация учебной деятельности студентов — это процесс динамической настроенности на достижение определенных целей, обусловленных иерархией личностно-приемлемых ценностей в будущей профессии. Данная иерархия ценностей подвержена динамическим преобразованиям вслед за снижением ценности одних целей и повышением значимости других.

Основная часть. Целью исследования является эмпирическое и теоретическое изучение доминирующих мотивов учебной деятельности будущих специалистов гуманитарного профиля.

В ходе исследования были сформулированы следующие задачи: изучить сущность понятия «мотивы учебной деятельности»; выявить доминирующие мотивы учебной деятельности студентов I курса гуманитарных специальностей; сформулировать рекомендации для преподавателей учреждений высшего образования по развитию мотива «овладение профессией» и «приобретение знаний».

Объект — мотивация учебной деятельности. Предмет — доминирующие мотивы учебной деятельности студентов гуманитарных специальностей. Гипотеза исследования — существуют различия доминирующих мотивов учебной деятельности студентов разных специальностей. Методы исследования: анализ литературы, метод тестов (методика изучения мотивов учебной деятельности Т. Ильиной).

Для решения поставленной цели и сформулированных в исследовании задач была выбрана методика Т. Ильиной, содержащая 46 утверждений [2]. Целью данной методики является выявление доминантного мотива учебной деятельности в высшей школе.

Чтобы выявить ведущие мотивы учебной деятельности студентов на начальном этапе их профессиональной подготовки в учреждении высшего образования, нами было проведено эмпирическое исследование на базе учреждения образования «Белорусский государственный экономический университет». В нём принимали участие студенты I курса специальностей «Политология», «Психология» и «Социология». Общая численность испытуемых составила 57 человек.

Анализ результатов эмпирического исследования показал, что у 53% студентов I курса специальности «Политология» доминирует мотив приобретения знаний, 32% — овладение профессией, 15% — получение диплома; у 26% студентов специальности «Психология» — приобретение знаний, 42% — овладение профессией, 32% — получение диплома; у 42% студентов специальности «Социология» — приобретение знаний, 11% — овладение профессией, 47% — получение диплома.

На основании проведенного анализа данных можно сделать вывод о том, что у большинства студентов I курса специальности «Политология» доминирует мотив приобретения знаний, студентов специальности «Психология» — овладение профессией, студентов специальности «Социология» — получение диплома.

В век быстро меняющихся информационных технологий важно развивать у будущих специалистов интерес к своей профессии, способности самостоятельно приобретать новые знания, формировать профессиональные навыки и умения.

Мотивация выбора профессии является значимой частью деятельности человека. Результаты проведенного исследования показали, что доминирующим мотивом учебной деятельности студентов I курса гуманитарных специальностей является мотив приобретения знаний (53%).

Заключение. Анализ литературы показал, что в настоящее время в науке не выработан единый подход к определению понятия «мотивация», «мотив». Мы в нашем исследовании придерживались следующих определений. Мотив — сложное психологическое образование, побуждающее человека к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием. Мотивация — процесс выбора между различными возможными действиями.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Существуют различные классификации мотивов к учению, основными видами мотивов являются внутренние и внешние (социальные), познавательные и профессиональные. В системе мотивационных характеристик студентов последние два вида играют особую роль. Формой проявления познавательных мотивов выступают интересы как эмоциональные переживания познавательной потребности.

Выделяют пять уровней учебной мотивации [1, с. 68]. Первый уровень — высокий уровень мотивации, учебной активности. Обучающиеся четко следуют всем указаниям преподавателя, добросовестны и ответственны. Второй уровень — хорошая учебная мотивация. Подобный уровень мотивации является средней нормой. Третий уровень — положительное отношение к учреждению образования, но оно привлекает студентов внеучебной деятельностью. Четвертый уровень — низкая мотивация. Эти студенты посещают учреждение образования неохотно, предпочитают пропускать занятия. На занятиях часто занимаются посторонними делами. Пятый уровень — негативное отношение к учреждению образования, дезадаптация. Такие студенты испытывают серьезные трудности в обучении: не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с преподавателями. Учреждение образования нередко воспринимается ими как враждебная среда.

Существуют разнообразные условия развития учебной мотивации современного студента: предоставление свободы выбора; максимально возможное снятие внешнего контроля; постановка задач обучения исходя из запросов, интересов и устремлений студента; организация учебных занятий таким образом, чтобы студенту было интересно от самого процесса учения и радостно от общения с преподавателем, коллегами. Значимым условием развития учебной мотивации современного студента является личность преподавателя и характер его отношения к обучающемуся.

Крайне важным для педагогического процесса является изучение учебной мотивации, выявление её реального уровня и возможных перспектив, зоны её ближайшего развития у каждого студента и коллектива в целом [3, с. 20]. Для изучения мотивации применяются различные методы диагностики, основными среди которых являются наблюдение, педагогический эксперимент, педагогический тест, опрос.

Ведущий мотив приобретения знаний, выявленный в ходе проведенного исследования у большинства студентов гуманитарных специальностей, будет способствовать повышению интереса к изучаемому материалу, уровня саморазвития студентов I курса. В качестве дальнейшей работы по формированию мотивации учебной деятельности студентов на этапе профессиональной подготовки в высшей школе необходимо: 1) изучать и анализировать индивидуальные особенности мотивации студентов разных специальностей и каждого конкретного студента; 2) анализировать причины снижения мотивации учебной деятельности; 4) предлагать студентам задания, требующие инициативы и самостоятельности (составление и решение задач, разбор ситуаций, работа с научной литературой, написание эссе и рефератов, составление тестов, включение студентов в групповое решение научных проблем); 5) развивать и формировать мотивационную сферу личности студента, заинтересованного в самоизменении, что обуславливает становление его как профессионала, способного к построению своей деятельности, ее изменению и развитию, ведущей к творческой самореализации.

Список цитируемых источников

1. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов : учеб. пособие / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. — М. : Логос, 2006. — 184 с.
2. Козубовский, В. М. Общая психология: личность : учеб. пособие / В. М. Козубовский. — 2-е изд. — Минск : Амалфея, 2007. — 448 с.
3. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. — М. : Академия, 1998. — 288 с.

УДК 372

Е. С. Нохрина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ «ЖИВОТНЫЕ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Введение. Проблема формирования и развития понятий как в теории методики, так и в практике обучения — одна из наиболее актуальных и сложных. Не случайно на протяжении истории развития начального естественнонаучного образования эта проблема привлекала к себе внимание многих учёных.

Основная часть. Понятие — категория философии, логики, психологии, педагогики, рассматривается как обобщенное знание и трактуется как «форма мышления, отражающая существенные свойства, связи отношения предметов и явлений и их противоречий и развития; мысль или система мыслей, обобщающая предметы некоторого класса по определенным общим и в совокупности специфическим для них признакам» [1].

Таким образом, понятие — совокупность существенных признаков определяемого предмета или явления, выраженная различными способами (вербальными, графическими, символическими) [2].

На основе исследований И. Д. Зверева, А. Н. Захлебного, И. Т. Суравегиной и исходя из работ А. Е. Тихоновой, Л. П. Салеевой, разработана система экологических понятий [3].

В эту систему понятий входит блок опорных экологических понятий: а) понятия о предметах и явлениях природы, их свойствах и многообразии, о связях между ними, т. е. весь комплекс понятий об окружающей среде, обо всём, что окружает человека, что составляет понятие «природа»; б) экологические понятия о биологических системах (лес, луг, водоём и др.), о взаимоотношениях организмов со средой их обитания, о приспособлениях к ней, взаимоотношениях организмов друг с другом и человеком; в) понятия о ценности, значимости изучаемых объектов в жизни природы и человека; г) понятия о труде людей по использованию природных богатств.

Блок опорных экологических понятий изучается младшими школьниками в курсе окружающего мира, что создаёт необходимые условия для изучения другого блока понятий, собственно природоохранных, не только в курсе природоведения, но и при изучении других предметов.

Формирование экологических понятий у младших школьников по предмету «Окружающий мир» происходит на основе расширения экологических представлений, их конкретизации, иллюстрирования значительным числом ярких, доступных примеров. Общие природоведческие понятия необходимо формировать в единстве с частными. Так, понятие «животные» формируется в единстве с такими понятиями, как дикие и домашние животные, которые, в свою очередь, объединяют родовые понятия «звери», «птицы», «насекомые» и т. д. Успешное усвоение общих природоведческих понятий возможно при последовательной работе по их развитию на протяжении всего периода обучения в начальных классах.

В программах по окружающему миру представлена следующая система знаний о животных, которые должны быть усвоены младшими школьниками.

Животные (по А. А. Вахрушеву — «едоки»), которые растут, развиваются, дышат, питаются, передвигаются, размножаются, смертны (А. А. Вахрушев, 1-й класс; по О. Т. Поглазовой — «признаки живого»).

Ранее блок включал изучение трех основных групп: а) насекомые; б) птицы; в) звери — животные («млекопитающие» — А. А. Плешаков, 3-й класс; Н. Я. Дмитриева, 1-й класс).

По характеру питания различают: хищные, растительноядные, позже вводятся насекомоядные, всеядные. Сейчас дополнительно рассматриваются группы животных — обязательно — рыбы, по желанию — черви, моллюски, земноводные, пресмыкающиеся, ракообразные, паукообразные, микробы (А. А. Плешаков, 3-й класс; Н. Ф. Виноградова, 3-й класс); даются сведения об эволюции, органах чувств, помогающих летучим мышам возвращаться домой (А. А. Плешаков, 4-й класс); вводятся понятия «зоология» (А. А. Плешаков, 3-й класс), «царство животных» (О. Т. Поглазова, 1-й класс). В данном разделе обязательно раскрытие условий, необходимых для жизни животных (пища, тепло, воздух, вода, свет), а также разграничение понятий «дикие» и «домашние» животные с акцентом на их существенные признаки (домашние — живут дома или около, приносят пользу, человек заботится о них; дикие — человек не ухаживает за ними, а охраняет, создавая заповедники); вводится понятие «порода» (А. А. Плешаков, 4-й класс; А. А. Вахрушев, 1-й класс).

Практические работы определяются содержанием курса и органически с ним связаны. Эффективность практических работ будет выше в случае, если они проводятся систематически с начала исследования курса «Окружающий мир», с постепенным усложнением заданий и последовательным нарастанием степени самостоятельности учащихся при их выполнении, используется естественнонаучная лаборатория, при помощи которой можно воспользоваться переносным комплектом в чемодане для естественнонаучного биологического практикума, что позволит пронаблюдать процессы жизнедеятельности — движение, дыхание, питание и поведение мелких животных, анализировать результаты экспериментов. Универсальный контейнер, входящий в состав естественнонаучной лаборатории с прозрачной воздухопроницаемой крышкой подходит для применения в качестве аквариума или террариума для непродолжительного содержания и изучения небольших животных.

Заключение. Процесс обучения в начальной школе завершается образованием преимущественно элементарных понятий. В них отражен определенный уровень изученности учебного материала об окружающем мире, обобщены существенные признаки изучаемых объектов и явлений. Данные понятия выражены терминами, имеют определения, а содержание их раскрыто определенными приемами объяснения и описания.

Список цитируемых источников

1. Головкин, О. П. Экологическая педагогика? Да! / О. П. Головкин // Учитель. — 2000. — № 2. — С. 15—16.
2. Симонова, Л. П. Как учить экологии в начальных классах / Л. П. Симонова // Экология и жизнь. — 2000. — № 4. — С. 15.
3. Тарасова, Т. И. Экологическое образование младших школьников на межпредметной основе / Т. И. Тарасова // Нач. шк. — № 10. — 2000.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕДИА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Введение. Первоочередной задачей современного высшего образования является воспитание культуры восприятия, понимания и анализа информации; формирование представлений о механизмах и последствиях ее влияния на слушателей, читателей или зрителей. В процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы технологии медиаобразования предусматривают использование в учебном процессе как традиционных средств массовой информации (периодические, профессионально-ориентированные, профессиональные, специальные и научно-методические издания, радио, телевидение, кино), так и новейших информационных технологий (программно-аппаратные средства и устройства, современные системы информационного обмена), которые будут обеспечивать накопление, хранение, обработку и передачу информации. Внедрять медиаобразование стоит на начальном этапе школьного обучения. Делать это должны специально подготовленные учителя.

Под влиянием информационных технологий сегодня находится почти каждый человек, он является активным потребителем медиаконтента, необходимо уметь грамотно работать с информацией, применение медиа дает возможность человеку быть осведомленным во всех сферах жизни. Навыки ориентироваться в информационных потоках формируют медиаобразование [1]. Главной задачей внедрения медиаобразования становится отбор инновационных педагогических приемов, которые будут способствовать формированию знаний о медиа и практических навыков работы с ними.

Основная часть. Широкое внедрение медиатехнологий в нашу жизнь имеет психологические последствия. Следовательно, при производстве медиаинформации придается важное значение созданию ее визуального компонента. Причиной этого является чувственно-образная природа визуализации, а также ее эффективное воздействие на сознание человека. В процессе восприятия визуального объекта, т. е. изображения, активизируется работа зрительных анализаторов, благодаря чему через глаза поступает информация об объекте, даже будучи неосознанной. Результат восприятия — образы-представления, которые по сравнению со словом воспринимаются полнее и эффективнее откладываются в памяти, способны быстрее запускать ассоциативный механизм мышления [2, с. 185].

Способов интегрировать медиаобразование в школьные предметы множество, главное — уметь заинтересовать и мотивировать детей, чтобы они выполняли задачи по собственному желанию. Для этого нужны творческие учителя, особенно в начальной школе. Они должны всегда продумывать, как адаптировать сложные упражнения для детей младшего школьного возраста. Важно быть активным субъектом, который воспринимает информацию, а не пассивным потребителем медиапродукции. Во время занятий будущие учителя должны испытать свои навыки работы с различными медиатекстами, в частности фотографиями, статьями из интернет-сайтов и новостными сюжетами. Стоит помнить, что начинать анализ определенного медиа важно не с самого содержания сообщения, а с проверки его источника, авторства, и только потом приступать к анализу содержания и предположения относительно целей.

Нужно находить как можно больше точек соприкосновения учебного предмета и «внешних» информационных потоков, обеспечивать их пересечение, а потом ставить и решать те медиаобразовательные задачи, соответствующие данному учебному материалу. Это может быть и критика увиденного или услышанного, и попытка «раскрыть» смысл, сформировать и обосновать альтернативные взгляды, аргументы «за» и «против», и попытка понять, кому и зачем нужно подать информацию именно под этим углом зрения, и, наконец, собственно механика интерпретации информации.

Психологические проблемы, связанные с информатизацией обучения, достаточно многоаспектные. Они касаются места самих медиа в учебном процессе, роли учителя в реализации обучающих систем, взаимодействия ученика с медиа, особенностей их диалога. Все более актуальным становится научное обоснование проблем защиты человека от манипулирования со стороны медиа. Учет педагогических аспектов использования медиа в учебно-воспитательном процессе очень важен для перестройки всей системы образования в соответствии с требованиями современного информационного общества [3].

Одной из важнейших особенностей медиа как средства обучения является способность в наглядной форме представлять различного рода процессы, явления, события, числовые соотношения и т. п., т. е. задействовать наглядно-образные компоненты мышления, которые играют важную роль в обучении, в том числе во время разъяснения и усвоения многих теоретических понятий.

Профессионально ориентированное применение медиа должно стать для будущих специалистов насущной необходимостью, что обуславливает необходимость внесения существенных изменений в систему нынешнего образования. Важны знания, где и как найти нужную информацию, как правильно

использовать все возможные ресурсы медиа для решения поставленных задач. Учебный процесс с использованием медиатехнологий побуждает к самостоятельной работе студентов, создает благоприятные коммуникативные условия и ситуацию для развития творческих способностей, повышает познавательную активность, мотивирует, способствует улучшению дифференциации и индивидуализации учебного процесса, интегрирует знания учебных дисциплин и т. п.

Медиапедагоги называют несколько вариантов введения медиаобразования: включение ее в учебные программы школ и университетов; дистанционное образование, используя радио, телевидение, Интернет; самостоятельное образование медиасредствами. Формирование медиаграмотности учителей начальных классов может осуществляться несколькими способами: через введение отдельного курса по медиаобразованию или через интеграцию медиаобразовательных технологий к уже существующей системе учебно-воспитательного процесса [4].

Во время интеграции медиа-образования в учебные дисциплины ее цели стоит конкретизировать к учебным задачам, касающимся преподавания отдельного учебного предмета. Ставить и решать те или иные медиаобразовательные задачи дает возможность овладевать данным учебным материалом. Применяя медиа в образовательном процессе, учитель должен учитывать то, что новообразования, возникающие под влиянием медиа, переносятся в условия традиционного общения.

В современном информационном обществе, при условии внедрения Болонской системы обучения приобретает изменения традиционное преподавание, оно ориентируется на применение медиа и вносит коренные изменения в устойчивую систему «преподаватель—студент». Появляются новые системы: «преподаватель—компьютер—студент», «студент — компьютер — информационные технологии», «студент—компьютер». Последнее взаимодействие возникает, когда педагогические функции выполняет непосредственно компьютер. Медиа играют новую роль в преподавании и обучении. Преподаватель перестает быть источником информации, он выступает посредником, поэтому он должен идти к студентам с фундаментальными знаниями информационно-коммуникационных технологий [5].

Медиатехнологии могут эффективно интегрироваться практически во все учебные дисциплины. Создание электронных учебников, учебно-методических комплексов, разработка новых форм и методов обучения будут способствовать формированию образовательного пространства с более широкими возможностями. Целесообразное применение медиа в учебном процессе дает возможность достичь цели медиаобразования и повысить уровень изучения конкретного предмета. Новые медиа способствуют использованию наглядности, расширяют возможности обратной связи и индивидуальной работы, дают более широкий доступ к разнообразной информации. Педагог при этом должен исследовать и использовать конкретные медиа в целях формирования активного отношения студентов к самостоятельному получению знаний [6, с. 4].

Заключение. Необходимость применения медиа в процессе подготовки будущих учителей начальной школы позволит формировать у будущих специалистов необходимые в профессиональной деятельности практические навыки работы с медиа. Для современного человека навыки восприятия информации, умение конструировать вербальные копии визуальных образов, понимать семантические особенности и, как следствие, более компетентно и свободно обращаться с информационными потоками — все это усиливает объективную связь между конечным результатом обучения и уровнем медиаобразования будущих учителей начальной школы. Современные медиа обеспечивают легкость получения разнообразной информации, поэтому задача педагога состоит в том, чтобы направить усилия обучаемых на самостоятельную выработку новых знаний, представляющих собой результат познавательного процесса, полученный самим обучаемым.

Список цитируемых источников

1. *Петренко, Т. А.* Використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі навчання студентів юридичних спеціальностей у ВНЗ / Т. А. Петренко // Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. — 2011. — С. 245—248. — (Серія «Педагогічні науки»).
2. *Шевирьова, І. Г.* Проблема формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки / І. Г. Шевирьова // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії : матеріали XXXIV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. / І. Г. Шевирьова. — Переяслав-Хмельницький, 2017. — С. 58—61.
3. *Двуличанская, Н. Н.* Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций [Электронный ресурс] / Н. Н. Двуличанская. — Режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html>. — Дата обращения: 28.01.2018. — Дата доступа: 12.03.2018.
4. *Череповська, Н. І.* Особливості формування візуальної медіакультури особистості. Актуальні проблеми психології / Н. І. Череповська // Проблеми психології творчості : зб. наук. праць / за ред. В. О. Моляко. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. — Т. 12. — Вип. 3. — С. 184—186.
5. *Спринчук, Н. О.* Медіа-освіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / Н. О. Спринчук. — Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/eiron/2013/pdf/15.pdf>. — Дата доступу: 15.12.2017.
6. *Литвин, А. В.* Медіа-освіта : використання мультимедіа у професійній підготовці фахівців / А. В. Литвин, О. Г. Литвин // Директор школи. — Шкільний світ, 2010. — № 21 (597). — С. 1—5.

ДЕСТРУКТИВНЫЕ ГРАФФИТИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

Введение. В современном обществе интенсивно происходят изменения во всех сферах жизни: политической, экономической, социальной и др. Подросток оказывается перед сложным выбором образов поведения, что приводит подрастающее поколение к дезориентации, которая может выражаться в различных формах девиантного поведения. Одной из таких форм является деструктивные граффити — надписи и рисунки, имеющие нелегитимный характер, служащие средством конструирования психосоциальной идентичности (то, что дает человеку ощущение значимости своего бытия в рамках данного социума), решения индивидуальных психологических проблем.

Основная часть. Термин «графффити» происходит от итальянского “graffito” и означает «проводить линии», «писать каракулями», «выцарапывать». Существует несколько определений понятия «графффити». Граффити (итал. graffiti от graffiare царапать): 1) древние и средневековые рисунки и надписи магического, бытового и подобного характера, нацарапанные на металлических и других объектах; 2) надписи на стенах здания, сделанные от руки; 3) техника живописи и произведения, выполненные в этой технике; 4) ненормативное «уличное» творчество.

Самые ранние граффити появились в III тыс. до н. э. Тогда они были представлены в форме доисторических наскальных рисунков и пиктографий, нанесенных на стены такими инструментами, как кости животных и пигменты. Подобные рисунки часто делались в ритуальных и священных местах внутри пещер. Чаще всего на них изображали животных, живую природу и сцены охоты.

На сегодня среди ученых нет единого мнения относительно понятия, содержания, назначения граффити. Так, по мнению М. Кокореффа, написание граффити представляет собой вид архаичного поведения; А. С. Скороходова полагает, что граффити — это средство, с помощью которого автор оставляет свой след в мире, т. е. выражает стремление к достижению идентичности [1, с. 64]; И. Е. Голохова определяет граффити как закодированный текст, символика которого отражает определенные события культурной, политической или общественной жизни социума, членами которого являются его исполнители [2, с. 65]. Как видно, понятие «графффити» сложно и многогранно.

Наиболее значимые причины, побуждающие подростков к нанесению надписей и рисунков, на наш взгляд, наиболее точно сформулированы Ю. Клейбергом, А. С. Скороходовой, О. Байбаковой, Е. В. Вороновой:

- *утверждение личностной или групповой идентичности.* Граффити порождены желанием оставить след, сообщить о своем существовании, выразить привязанность. Знаки, подчеркивающие идентичность, составляют значительную часть надписей и рисунков. Написание имен популярных исполнителей, спортивных команд и тому подобное передает чувство причастности и симпатии, обозначает принадлежность к той или иной группе, приверженность определенному стилю жизни. Субкультурная символика эмоционально наполнена: идентифицирующие граффити наполнены чувством гордости и радости. Особенность отечественных граффити состоит в том, что многие из них — на английском языке;

- *протест против социальных и культурных норм.* Граффити дают возможность человеку выразить его асоциальность одновременно на трех уровнях — поведенческом, вербальном и лингвистическом, представляя собой относительно безопасный для индивида способ заявить о своей оппозиции социальным институтам;

- *злые реакции.* Многие надписи представляют собой обидное или грубое высказывание в адрес конкретных людей, политических, этических и других социальных групп, их лидеров, субкультур, социальных институтов. Подобные типы граффити содержат мотивы борьбы, соперничества и символического насилия;

- *мотивы творчества.* Некоторые граффити весьма изощрены по стилю, встречаются целые картины. Усложненность стиля представляет собой не только средство достижения славы, но и самоцель. Многие граффитисты считают себя художниками, придающими унылой и безликой городской среде красивый вид;

- *сексуальные мотивы.* Надписи и рисунки часто выражают сексуальные желания. Иногда граффити служат средством коммуникации, когда они расположены в определенных местах (например, в туалетах). Познание сексуальности — важный мотив детской граффити;

- *развлекательные мотивы.* Иногда рисование является частью игры и само по себе доставляет удовольствие.

Неоднозначным вопросом в понимании «подростковых» граффити являются и его мотивационные основы. Так, Л. С. Ватова называет следующие мотивы нанесения деструктивных граффити подростками: игра, развлечение, соревнование; желание отомстить; побочная сторона совершения более серьезного правонарушения; дать выход гневу; привлечь внимание к нанесенной обиде, горю; привычка поведения; самоутверждение; подражание и другие мотивы [3, с. 245].

В современном мире деструктивные граффити являются одной из распространенных форм вандализма, наносящей значительный финансовый и социальный ущерб окружающей среде. Рисунки и надписи, наносимые подростками на различные поверхности, не являются однородными по своей сути. Они могут быть как ничего не выражающими каракулями, грандиозными картинами, имеющими смысл, так и абсолютно бессмысленными. Поэтому, чтобы более полно разобраться в проблеме граффити, необходимо рассмотреть его виды.

Исследователи О. А. Бочарова, Я. М. Щукин делят все молодежные надписи на три класса, отличающиеся по тематике, сложности структуры и социокультурным функциям: надписи, принадлежащие детям 7—12 лет (номинативные надписи, высказывания любовного и оскорбительного содержания); граффити старших подростковых групп (в основном связанные с музыкальными вкусами, а также насыщенные сексуальными значениями, пониженной и нецензурной лексикой); семантически и визуально сложные граффити, задействующие значения контркультуры и по происхождению связанные с графическим «бумом» на Западе 1960-х годов.

Так, Т. С. Стрелкова выделяет следующие типы граффити:

- *по содержанию* — молодежных субкультур (музыкальные надписи и рисунки, граффити спортивных фанатов, конструктивные граффити), любовные надписи и рисунки, агрессивные граффити, надписи и рисунки сексуальной направленности, политические граффити, а также посвященные вредным привычкам, националистические граффити, надписи и рисунки не имеющие темы;
- *по авторству* — индивидуальные и групповые;
- *по результату* — конструктивные граффити (нанесены в разрешенных местах, наполнены позитивным социальным содержанием и выполняют позитивные социальные функции); деструктивные граффити (надписи и рисунки, которые нарушают представление о прекрасном, эстетику окружающей среды, разрушают вещи, предметы) [4].

В свою очередь Ю. А. Клейберг выделяет транспортные граффити, которые подразделяет на две группы: обычные граффити и корректирующие [5]. Степень распространения обычных граффити невысока, их тематика практически совпадает с настенным творчеством в подъездах и на заборах (имена авторов, даты пребывания в данном месте, названия рок-групп, сниженная лексика и т. п.). Особым представляется только тот факт, что надписи на спинках сидений в транспорте делаются в основном на двойных, а не на одинарных сиденьях, т. е. этот вид языкового творчества, по-видимому, требует коллективности авторства. Более интересным феноменом являются корректирующие граффити, заключающиеся в уничтожении части букв в официальных транспортных объявлениях и изменении их смысла.

В целях изучения причин, особенностей нанесения граффити подростками было проведено анкетирование среди 54 обучающихся 9—10-х классов учреждений образования Пинска. В ходе исследования выяснилось, что 9% респондентов рисовали граффити «только один раз», 13% — «чаще двух раз», 71% — не рисовали граффити «никогда», 7% — хотели бы попробовать. Чаще всего подростки рисуют в тетрадах (44%), в подъезде (28%), в лифте (13%), на заборах (8%), на стенах зданий (7%). На вопрос «Что побуждает вас наносить граффити?» 61% подростков ответили, что «не знают, что именно»; 31% опрошенных отметили, что наносить граффити побуждает их «потребность в самовыражении»; 12% — «желание оставить свой след», 8% — «обозначить свою принадлежность к какой-либо группе». Предпочитаемым языком выполнения надписей среди респондентов является английский (59%); русский язык (33%); «свой, специфический язык» (8%). Граффити подростки обычно наносят маркером (36%), ручкой или простым карандашом (31%), острым предметом, выцарапывают (21%), краской (12%). В основном граффитисты пишут граффити-автографы (21%), признания (20%), изображают картины (20%), нецензурные выражения (19%), «приколы» (14%), граффити-пристрастия (6%).

Заключение. Деструктивные граффити — это любая неразрешенная надпись, знак, сделанные каким-либо способом (краской, карандашом, ручкой, мелом, выцарапаны или выбиты) на объектах общественной и частной собственности. В нелегальном граффити причин нанесения изображений множество, не все они осознаваемы даже самими авторами: утверждение личностной идентичности или групповой принадлежности, протест против социальных и культурных норм, развлекательные мотивы, отчуждение подростков от семьи, школы, общественной деятельности, скука. Поскольку практически все причины нанесения граффити являются деструктивными и положительного эффекта в себе не несут, их результатом могут стать более серьезные правонарушения (хулиганство, кражи, разбой) несовершеннолетних. В связи с этим актуализируется проблема профилактики создания неформальных графических изображений и надписей.

Список цитируемых источников

1. Скорородова, А. С. Граффити: значение, мотивы, восприятие / А. С. Скорородова // Психологический журнал. — 1998. — № 1. — С. 144—153.
2. Голохова, И. Е. Социальное значение асоциальных граффити / И. Е. Голохова // Социология : теория, методы, маркетинг. — 2004. — № 2. — С. 64—77.
3. Ватова, Л. С. Социально-психологические основания молодежного вандализма и его профилактика / Л. С. Ватова. — М. : НИИ шк. технологий : Народное образование, 2006. — 295 с.
4. Стрелкова, Т. С. Социально-педагогические особенности возникновения, развития и функционирования подростково-молодежных граффити : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Т. С. Стрелкова. — Коломна, 2007. — 213 с.
5. Клейберг, Ю. А. Девиантное поведение в вопросах и ответах: учебное пособие для вузов. Второе издание стереотипное / Ю. А. Клейберг. — М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. — 304 с.

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ К САМООБРАЗОВАНИЮ (РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ)

Настоящее образование есть только самообразование,
и оно начинается, когда человек прощается со всеми школами

Д. И. Писарев

Введение. Самообразование в настоящее время становится актуальной проблемой для ученика, студента, взрослого человека, поскольку жизнь показывает, что действительно преуспеть в современном мире невозможно без самообразования, которое способствует ориентации человека в быстро изменяющемся мире. В современной культурной ситуации самообразование существенно определяет независимость и самостоятельность личности, ее умение творчески решать научные, общественные задачи, самостоятельно критически мыслить, вырабатывать и отстаивать свою точку зрения, уважая при этом мнение других людей. Педагогическая наука считает формирование умений и навыков самообразования высшим этапом обучения и одним из необходимых условий осуществления непрерывного образования. Стремление к новым знаниям, духовное этическое развитие, совершенствование в своей профессиональной сфере, приобретение новых навыков и определённых умений совершенно необходимы для современного человека.

Основная часть. Традиционно под самообразованием понимают познавательную деятельность человека, которая осуществляется добровольно; управляется им самим; необходима для осознанного совершенствования каких-либо качеств индивида. Одно из пониманий самообразования сводится к тому, что это образование, получаемое вне стен образовательных учреждений с помощью самостоятельного изучения материала. Самообразование рассматривают также как систему внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие [1]. Самообразование является важным и мощным фактором, восполняющим и обогащающим образование, полученное ранее. При этом следует помнить, что школьные знания — это фундамент науки, который не может предоставить ученикам знаний, необходимых им в практической деятельности. Исследователь Д. И. Писарев считал, что важно получать знания в школе, но еще важнее получать их, когда заканчиваешь учиться. Помимо этого, учение после выхода из школы по многим параметрам (результатам, влиянию) превосходит первое.

Необходимо заметить, что, как правило, человек, повышающий уровень своего самообразования, имеет богатый внутренний мир и выглядит более полезным в глазах окружающих его людей. Самообразование выступает средством самосовершенствования молодого человека, поскольку способствует развитию различных сфер личности — интеллектуальной, волевой, эмоциональной, мотивационной и др.

Самообразование ценно не как узкое «набирание» знаний. Это путь развития как интеллекта, так и личности в целом. Самообразование рассматривается также как свободное движение личности в культуре, неформальное общение с ней, а значит, это полное, многостороннее, естественное самочувствие человека в мире [2].

Взаимосвязь образования и самообразования в высшей школе существовала всегда, но на данном этапе развития информационного социума самообразовательная деятельность студентов становится важным компонентом системы университетской подготовки специалистов. Эта взаимосвязь ориентирует будущего специалиста не только на освоение знаний и умений в своей профессиональной области, но на формирование опыта творческой деятельности, а также опыта эмоционально-социального отношения к окружающему природно-социальному миру, развитие навыков управления собой. Однако зачастую самостоятельная деятельность студентов рассматривается преподавателями не как компонент системы подготовки специалиста, а как одна из форм обучения студентов, ориентированная не на развитие у студентов интереса к самообразованию, потребности в самообразовании, а на выполнение студентами отдельных самостоятельных заданий. Вместе с тем, являясь лишь составляющей самообразования, именно самостоятельная работа «формирует готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования», предоставляет полную возможность «быть сознательным и активным гражданином» [3, с. 63—67].

Мы обратились к студентам III курса географического и филологического факультетов БрГУ имени А. С. Пушкина (общим количеством 63 человека) с рядом вопросов, касающихся понимания ими сути и важности самообразования для них. В частности, было предложено высказать свое мнение относительно понимания сущности этого феномена, используя элементы технологии «закончить мысль»: «самообразование — это...». Приводим дословно их ответы: «осмысленная деятельность человека, направленная на получение дополнительных знаний»; «приобретение знаний путём самостоятельных занятий вне школы, без помощи преподавателя»; «процесс, направленный на усовершенствование человека как личности и профессионала»; «деятельность человека, направленная на улучшение и развитие самого себя»; «эффективное средство саморазвития, улучшения качеств»; «осознанная деятельность человека по приобретению новых знаний, умений и навыков»; «самостоятельное осознанное развитие внутреннего потенциала»;

«процесс самостоятельного приобретения знаний, при котором человек сам выбирает направление, время» и т. д. Как следует из ответов, абсолютное большинство наших респондентов понимают глубинную сущность самообразования, излагая своё более или менее точное понимание этого феномена.

На вопрос, касающийся личного отношения к самообразованию, мы получили следующие результаты: 73% опрошенных ответили, что «без самообразования не обойтись, постоянно испытываю потребность в нём». Пятая часть студентов (21%) признались, что «сейчас острой необходимости в нём не видят», остальные — «пока не испытывают потребности в самообразовании».

Мнения о роли самообразования в современных условиях несколько разошлись. Половина респондентов (51%) отметили, что «каждый сам определяет, есть ли у него потребность в самообразовании»; 36% считают, что «самообразование сегодня является важнейшей потребностью каждого человека независимо от возраста, статуса, профессии и области деятельности», оставшиеся признают, что «самообразовательная деятельность является необходимой потребностью каждого специалиста».

Наука признаёт, что особая ценность самообразования состоит в самостоятельном поисковом размышлении, в свободном усвоении избранной области знания. Нас также заинтересовало, является ли самообразование ценностной ориентацией у современной студенческой молодежи. Оказалось, что 41% опрошенных «признают его ценность, но первые места в жизни занимают другие ценности»; для чуть более трети (35%) от общего количества студентов самообразование «входит в число пяти наиболее жизненно важных ценностей»; а остальные 24% респондентов включают самообразование в «десяток значимых ценностей для человека».

Изучение мотивации самообразовательной деятельности показало, что для 88% опрошенных ведущим мотивом является «стремление к саморазвитию и самосовершенствованию как будущего профессионала и личности в целом»; для оставшихся — «желание получить более глубокие общие знания».

Среди причин, снижающих уровень развития самообразования у студентов (по результатам опроса), были названы: социальные (большая занятость преподавателей университетов, в том числе работа по совместительству; перегрузка студентов работой, обеспечивающей минимальный или нормальный прожиточный минимум, и т. д.); педагогические (отсутствие научно обоснованных технологий реализации и развития самообразовательной деятельности будущих специалистов в учреждении высшего образования; недостаточная взаимосвязь образования и самообразования, аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов); психологические (слабое развитие у студентов интереса к самообразованию, потребности в самообразовании; недостаточная мотивация у педагогов к осуществлению целенаправленной подготовки студентов к самообразованию); управленческие (отсутствие возможности качественного управления самообразовательной деятельностью студентов в высшей школе).

Заключение. Несомненно, и это вполне подтвердил проведённый нами опрос, что самообразование выступает в настоящее время как необходимое, постоянное слагаемое жизни культурного человека. Как вид свободной духовной деятельности самообразование — это самый надёжный путь к ускоренному саморазвитию. Помимо сказанного, его следует понимать и как целостную систему направленного, разумного формирования человеком разных сторон своего духовного «Я». Осознание молодежью значимости самообразования для личностного развития и карьерного профессионального роста позволяет повышать качество подготовки специалистов любого профиля.

Будущий специалист может осознать самообразовательную деятельность как личностную и социальную ценность в процессе взаимодействия с педагогами, предоставляющими ему такие виды деятельности, которые обеспечивают оценку результатов его самообразовательной работы. Осознание студентом ценности этой работы активизирует его духовные силы, стимулирует потребность в приобретении необходимых для самообразования знания и умений, развивает интерес к познавательной и исследовательской работе, готовность к творчеству и самотворчеству.

Список цитируемых источников

1. Березовин, Н. А. Основы психологии и педагогики : учеб. пособие / Н. А. Березовин. — Минск : Новое знание, 2004. — 336 с.
2. Фатнева, Ю. П. Готовность к самообразованию как условие профессионального роста будущего специалиста в вузе // Ю. П. Фатнева // Формирование профессиональной компетентности специалистов как цель модернизации образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. — Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2005. — 596 с.
3. Шуклинина, Е. А. К новой парадигме образования XXI века: от образования к самообразованию / Е. А. Шуклинина // Образование и общество. — 2004. — № 3. — С. 63—67.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Введение. Проблема инвалидности является проблемой государственной и мировой. В мире почти каждый десятый человек имеет те или иные ограничения по состоянию здоровья, которые влияют на его работоспособность. Почти 470 млн из них — работоспособного возраста. В этом и заключается проблема социализации людей с ограниченными возможностями. Инвалидность является социальным явлением, уникальным для каждой страны, любого общества. Стремление большинства стран и Украины в частности к обеспечению равных возможностей для людей с ограниченными возможностями подтверждает, что каждый человек, равно как и его потребности, важны для цивилизованного общества. Исследование направлено на поиск новых подходов в обучении инвалидов, обеспечение их поддержки и социализации в обществе, а также на поиск эффективных форм и методов педагогического воздействия на них в целях усовершенствования учебно-воспитательного процесса, обеспечение доступности образовательных программ.

Для людей с ограниченными возможностями актуальными являются проблемы, связанные с расширением прав и возможностей человеческого развития, и этот аспект охватывает многие социальные стороны. Проблема поиска инновационных подходов к обучению студентов с ограниченными возможностями и вопрос их социализации, инклюзии в образовательное пространство, внедрения и использования инновационных технологий в образовательном процессе, создание условий для доступа к высшему образованию остаются в центре внимания научных исследований. Важным аспектом социализации людей с ограниченными возможностями является получение соответствующего образования. Эффективная адаптация и интеграция людей с недостатками физического развития в обществе невозможны и без государственной поддержки.

Основная часть. Выбор европейского вектора развития Украины предполагает изучение лучших примеров, методов и методик, основанных на образовательных потребностях людей с ограниченными возможностями. Продвижение образовательных систем и развитие новых подходов к педагогике требуют от преподавателя умения найти эффективные и инновационные технологии для достижения образовательных целей, и это гарантирует равные возможности доступа к высшему образованию для всех молодых людей. К базовым международным документам, которые регулируют права инвалидов, относятся: Всемирная декларация прав человека, Конвенция ООН о правах инвалидов, Международные пакты об экономических, социальных и культурных правах, о гражданских и политических правах, принятых Генеральной Ассамблеей ООН, Закон Украины «Об основах социальной защищенности инвалидов». Известны примеры, когда люди в инвалидных колясках наравне со здоровыми помогают другим преодолеть проблемы по здоровью, учебе, трудоустройству. Инвалидность — не приговор, а испытание на прочность, силу воли, мужество. Достижения людей с ограниченными возможностями вызывают не просто удивление, восторг, это проявление мужества, силы воли, стремления быть полезным обществу, быть полноценным гражданином. Практика показывает, что рядом с нами люди с ограниченными возможностями становятся отличными специалистами, политиками, спортсменами с высокими достижениями, социально активными, готовыми прийти на помощь другим. Сегодня в особом внимании нуждаются те лица с инвалидностью, которые не упали в отчаяние, не замкнулись в своем мире, а в силу своих возможностей учатся, работают, принимают активное участие в общественной жизни, занимаются спортом, развивают свои творческие способности. С появлением Интернета возможности инвалидов изменились. Они могут работать, не выходя из дома, не перемещаясь, получать социально-правовые и медицинские консультации, улучшать свое материальное благополучие, участвовать в развитии общества наравне со здоровыми людьми. Участие в труде в состоянии обеспечить человеку с инвалидностью равное с его соотечественниками положение во всех сферах общественной жизни. В Украине предусмотрена на государственном уровне поддержка инвалидам в их социализации, интеграции в общество. Необходимость сохранения равных прав людей с особыми потребностями — требование XXI века. В Кировоградском институте развития человека учится 24 инвалида различных нозологий. Для них создана психологическая атмосфера взаимной поддержки, помощи, уважительного отношения. На кафедре «Здоровье человека» для каждого студента-инвалида разработана индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения и реабилитации.

Программа предусматривает индивидуальные, групповые консультации по юридическим, социальным, трудовым вопросам. Физическая реабилитация рассматривается совместно с учреждениями охраны здоровья, предоставляется квалифицированная помощь лечебным массажем, проводятся физпроцедуры, лечебная гимнастика, фитотерапия. Психологическое сопровождение позволяет студенту-инвалиду почувствовать себя уверенно, раскрыть внутренние резервы и творческие наклонности. Преподаватели института в постоянном поиске форм и методов преподавания по формированию умений, навыков, полноценных знаний. Преподавательский коллектив четко понимает проблемы инвалидов и знает пути их решения, учитывая положительный

опыт отечественных и зарубежных учебных заведений. В институте читается дисциплина «Инвалидность и общество», которая призвана сломать все стереотипы о людях с инвалидностью. Разработка индивидуальных программ реабилитации, обеспечение интернет-сопровождения, использование технологий и методик дистанционного обучения, специальная программа Iaws15crack для озвучивания текстов слабовидящим и незрячим людям. Результаты опросов студентов свидетельствуют о том, что они хотят видеть на занятиях широкое использование мультимедийных средств, интернет-технологий и дистанционных форм работы. Нововведением является и онлайн-практика для студентов с ограниченными возможностями. Со студентами, которые имеют слабый слух общаемся только лицом к лицу, учитывая, что они умеют читать и по губам, за спиной не должно быть яркого света. Важным моментом в создании положительной атмосферы и микроклимата является музыка. Она помогает снять эмоциональное напряжение, создает добродушное отношение преподавателя и студента. Музыкальные заставки помогают студенту получить релаксацию, настраивают на прием информации, повышают эффективность учебной работы. Педагогическое наследие известного нашего земляка В. А. Сухомлинского позволяет использовать во время обучения проведение занятий под открытым небом, что означает сближение с природой. Большие возможности дают интерактивные формы работы на занятии. Ведь активное участие в учебном процессе позволяет закрепить до 90% учебного материала. Работа в динамических группах повышает эффективность обучения и вырабатывает командный дух. Многочисленные виды такой работы практически приемлемы при преподавании любой дисциплины. Среди них и «Аквариум», работа в малых группах, ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры, «Дерево решений», «Мозговой штурм», «Анализ казусов», «Переговоры и медиация», «Лестницы и змейки», кейс-метод, интерактивная лекция, презентации, «Смени позицию», «Карусель», «Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу», дебаты, симпозиум и др. Эти формы работы действительно помогают в обучении за определенное время усвоить большое количество учебного материала не только людям с особыми потребностями. Среди студентов Кировоградского института развития человека с различными проблемами по здоровью, с инвалидностью есть студенты, которые достигли успехов в развитии своего спортивного мастерства. Слабослышащая студентка III курса специальности «Физическая реабилитация» Ирина Терещенко достигла высоких результатов по плаванию и известна далеко за рубежом, представлена к награждению орденом Княгини Ольги. Развивают творческие задатки в изобразительном искусстве студенты кафедры документоведения. Юристы стремятся усовершенствовать себя в программном обеспечении.

Заключение. Очевидно, что у людей с ограниченными возможностями есть и много других проблем по преодолению барьерности. Задача всех, кто находится рядом, — помочь в этом. Важным моментом социализации людей с ограниченными возможностями является получение соответствующего образования. Ведь эффективная адаптация и интеграция их невозможна без образования и ответственного отношения государства и общества. Овладение профессией, создание условий для трудоустройства людей с ограниченными возможностями на современном рынке труда — задача любого учреждения высшего образования.

УДК 81

Т. П. Радион

Частное учреждение образования «БИП — Институт правоведения», Минск

ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛИЦАМ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Введение. Обучение студентов иностранным языкам путем формирования у них ряда интегрированных компетенций — языковой, профессионально-ориентированной, социокультурной, коммуникативной и когнитивной — строится на основе интеграции классических методов обучения и современных дидактических систем с применением инновационных образовательных технологий. Основой традиционных дидактических систем обучения считается объяснение. Современные дидактические системы пропагандируют интенсивное использование инновационных образовательных технологий и интерактивное образование, суть которого заключается в диалоговой концепции с акцентом на понимании и взаимопонимании, т. е. ориентировано на личность и развитие её интеллектуальных и творческих способностей с последующим саморазвитием и самообразованием.

Основная часть. Для развития толерантного отношения к лицам с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) у будущих юристов на занятиях иностранным языком в частном учреждении образования «БИП — Институт правоведения» мы придерживались принципа интеграции традиционных и современных дидактических систем обучения. Нами применялся комплекс методов и приёмов с целенаправленным воздействием на все составные компоненты такого сложного понятия, как толерантное отношение к лицам с ОПФР, в частности, на его когнитивную, эмоциональную и действенно-практическую составляющие.

Развитие когнитивного компонента, предполагающего научно обоснованное представление о лицах с ОПФР и их правах, знание основных особенностей лиц с ОПФР, осознание студентами-юристами ценности индивидуальности и неповторимости любого человека и его места в системе личностных ценностей наиболее продуктивны при изучении научной литературы, нормативно-правовых актов, затрагивающих интересы лиц с ОПФР и выполнении заданий из специальных учебно-методических разработок в рамках практических занятий и самообразования студентов-юристов.

Развитию эмоционального компонента, предполагающего способность к безоценочному принятию другого человека с его особенностями, основанному на нравственных, мировоззренческих ценностях личности, следует уделять особое внимание. При развитии эмоционального компонента у студентов-юристов преподавателю необходимо опираться на такие общие понятия, как самооценка и самосознание обучаемых, способность управлять эмоциями, эмпатийность, мотивированность на достижения, развитость социальных навыков. Развитию эмоционального компонента способствует соответствующий отбор учебного материала и упражнений, поведение самого преподавателя, характер взаимоотношений в группе, причём как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. Многие педагоги сходятся во мнении, что посадка студентов в форме круга улучшает взаимодействие и взаимопонимание учащихся, создавая ощущение единства. Музыка является своеобразным катализатором личностного развития индивида. В практике преподавания английского языка «эмоциональное» влияние музыки используется для создания мотивации, снятия эмоционального напряжения и скованности, стимулирования когнитивных, ассоциативных процессов и речевой деятельности обучающегося в процессе овладения иностранным языком.

Развитие действенно-практического компонента возможно благодаря производственной практике, участию студентов-юристов в волонтерском движении в помощь лицам с ОПФР, кружковой исследовательской деятельности и обучению с использованием интерактивных методов на занятиях иностранным языком. В ходе практических занятий эффективно себя зарекомендовали следующие интерактивные методы: метод дискуссий, игрового проектирования, деловой игры, «круглого стола», «Карусель», «Дерево решений», «Автобусная остановка», «Я реальный — Я идеальный».

Преподавателям английского языка в своей аудиторной и внеаудиторной работе в целях развития толерантного отношения у будущих юристов к лицам с ОПФР, на наш взгляд, уместно использовать комплекс методов обучения, представляющий собой последовательную реализацию следующих шагов: 1) диагностика уровня толерантного отношения студентов-юристов к лицам с ОПФР; 2) разработка оптимального плана работы со студентами, нацеленного на развитие составляющих компонентов толерантного отношения; 3) подбор соответствующего информационного материала; 4) выбор эффективных обучающих методов, приёмов, а также использование информационно-коммуникационных технологий.

Внедрение данного комплекса методов развития толерантного отношения к лицам с ОПФР у будущих юристов невозможно без организации эффективных педагогических условий.

Организация эффективных педагогических условий основывается на целостной методической системе самого педагогического процесса, создании среды, развивающей толерантное отношение к лицам с ОПФР, и последовательной организации деятельности студентов, применяя аудиторные и неаудиторные формы работы:

1) внедрение в педагогический процесс целостной методической системы развития толерантного отношения к лицам с ОПФР, состоящей из целей и задач, принципов, методов, средств и форм педагогического процесса, системно используемых в образовательном процессе, и создание благоприятных психологических условий для развития когнитивного, эмоционального и действенно-практического компонентов в структуре толерантного отношения к лицам с ОПФР;

2) создание культуросообразной среды и ее составляющих — гуманитарной, аксиологических сред и диалогового педагогического общения, реализация личностно ориентированных моделей в обучении, характеризующихся сотрудничеством и сотворчеством преподавателей и студентов, созданием индивидуальных траекторий профессионального развития студентов, усиление профессионально ориентированной рефлексивной позиции студентов в целях повышения их инициативности и активности в образовательном процессе. В нашем исследовании культуросообразная среда строится на основе предметно-пространственного, эмоционального, духовно-нравственного аспектов при опоре на психолого-педагогические условия взаимодействия преподавателя и студентов;

3) системность и вариативность форм и методов обучения, обеспечивающих развитие толерантного отношения к лицам с ОПФР у будущих юристов, включая внеаудиторную деятельность (проблематизация тематики научных исследований и самостоятельной работы студентов, их нацеленность на освещение данной проблематики на научно-практических конференциях).

С учетом выделенных педагогических условий следует определять содержание образования, методы, формы, технологии, приёмы и средства обучения.

Итак, выявленные структурные компоненты толерантного отношения к лицам с ОПФР, а также педагогические условия его развития легли в основу дидактической модели развития толерантного отношения к лицам с ОПФР у будущих юристов на занятиях иностранным языком.

Разработанная нами дидактическая модель представляет собой образовательный процесс, направленный на качественные изменения когнитивного, эмоционального и деятельно-практического компонентов в структуре толерантного отношения к лицам с ОПФР. В дидактической модели отражены содержание и структура педагогического обеспечения развития толерантного отношения к лицам с ОПФР.

Дидактическая модель развития толерантного отношения к лицам с ОПФР выполняет ряд функций: 1) ориентировочную — позволяет создать целевые установки; 2) смыслообразующую — помогает осознать ценностные ориентации общества на проблему лиц с ОПФР; 3) гуманистическую — способствует культивированию ценностных ориентаций на процесс интеграции и инклюзии лиц с ОПФР.

Дидактическая модель развития толерантного отношения к лицам с ОПФР состоит из целевого, содержательного, мотивационного, дидактического и результативного блоков.

Основополагающим компонентом в данной модели является целевой, так как именно он обозначает стратегию всего педагогического процесса подготовки юристов в учреждении высшего образования.

Достижение поставленной цели осуществляется на основе обозначенных принципов обучения: научности, наглядности, последовательности и системности, единства сознания и деятельности, прочности усвоения знаний, умений и навыков, проблемного обучения. Основным исходным положением реализации структурно-содержательного компонента выступает интеграция классических и современных принципов дидактики.

Особая роль в ходе реализации модели отведена мотивационному компоненту, так как эффективность процесса развития толерантного отношения явно обусловлена влиянием следующих мотивов: методом педагогической установки, самоактуализации, поощрения, самовыражения, творческого напряжения. Модель предполагает применение определенных приемов, мотивирующих процесс обучения.

Важное значение имеет дидактический компонент, так как влияние активных и интерактивных методов обучения на эффективность процесса развития толерантного отношения к лицам с ОПФР очевидно.

Результативный компонент оценивает эффективность образовательного процесса, которая проявляется в виде позитивных изменений в уровнях развития толерантного отношения будущих юристов к лицам с ОПФР.

Заключение. Предлагаемая дидактическая модель представляет собой поэтапный процесс развития основных компонентов толерантного отношения к лицам с ОПФР у будущих юристов на занятиях иностранным языком. Данная модель может использоваться как непосредственно на практических занятиях любым иностранным языком, так и во внеаудиторной работе со студентами.

Мы считаем, что применение данной модели будет способствовать эффективному развитию толерантного отношения к лицам с ОПФР у будущих юристов, так как последовательная реализация её шагов должным образом воздействует на все составные компоненты такого сложного понятия, как толерантное отношение к лицам с ОПФР, в частности, на его когнитивную, аффективную и практически-действенную составляющие.

Кроме того, современный образовательный процесс высшей школы должен базироваться на широком использовании возможностей информационной образовательной среды, где велика роль активности самого педагога при отборе и структуризации теоретических знаний и умений, обуславливающих развитие толерантного отношения к лицам с ОПФР.

УДК 376(075.8)

М. В. Ромославская

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ВОЗМОЖНОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ

Введение. В современном обществе наблюдается тенденция увеличения числа детей с интеллектуальной недостаточностью [1]. На сегодня в Республике Беларусь создаются равные возможности для получения образования всех детей. Обучение и воспитание ребенка с интеллектуальной недостаточностью в общеобразовательном учреждении должно позволить ребенку жить в семье, а родителя — принимать непосредственное участие в воспитании и развитии своего ребенка. Это должно создать лучшие условия для развития высших психических функций и способствовать социализации и социальной адаптации.

Основная часть. В педагогической науке используется понятие «интеллектуальная недостаточность», которое характеризуется стойким и необратимым нарушением познавательной деятельности и всей личности в целом в результате органического диффузного поражения коры головного мозга. Легкая степень интеллектуальной недостаточности характеризуется значительным снижением способности к абстрактному мышлению и обобщению при сохранности моторики. Типичным является наглядно-образное мышление, невозможность построения сложных умозаключений, затруднение в улавливании внутренних связей между предметами и событиями, недоразвитие нравственных и волевых качеств, безынициативность, легкая внушаемость. Наряду с отставанием в умственном развитии у таких детей нередко отмечается недоразвитие речи. Типичны обедненность лексики, аграмматизм, косность и замедленность речи (брадилалия). Вследствие этого они оказываются неспособны сформировать собственное суждение и мировоззрение. Дети с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности являются наиболее изученной и перспективной

группой в плане возможностей развития и интеграции в социум. На долю детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности приходится около 75% всех случаев интеллектуальной недостаточности [1]. Также употребляются и такие названия, как «легкая олигофрения» и «умственная субнормальность», «дебильность».

Работая с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии и сталкиваясь с проблемами в их обучении, педагогам необходимо искать вспомогательные средства, облегчающие, систематизирующие и направляющие процесс усвоения детьми знаний. Поэтому наряду с общепринятыми методами и приемами вполне обосновано использование оригинальных, творческих методик.

Инклюзивное образование предполагает совместное обучение и доступность качественного образования для всех на основе создания образовательного пространства, соответствующего различным потребностям детей. Инклюзивное образование представляет собой подход, в центре которого находится ребенок и его разнообразные образовательные потребности.

Ещё Л. С. Выготский говорил, что задачей воспитания ребёнка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание условий для компенсации его недостатка [2]. Автор утверждал, что личность особого ребёнка и окружающая среда, в которой он растёт и развивается, является единым и целостным процессом. Вот поэтому социализация детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности имеет большое значение для развития полноценной личности ребёнка. Инклюзивное образование определяется как включение ребёнка с инвалидностью в образовательную среду общеобразовательной школы, которая будет способствовать его развитию, раскрывать его творческие способности, но при этом учитывать психологические и индивидуальные особенности обучающегося, а также специфику и структуру его дефекта. Также инклюзивное образование должно учитывать потребности и условия, которые в той или иной мере необходимы как ученику, так и педагогу для достижения положительного результата. Ребёнок, посещающий общеобразовательную школу, где осуществляется инклюзивная система, должен быть важным членом коллектива, где его будут поддерживать не только сверстники, но и другие члены школьного сообщества для удовлетворения его специальных образовательных потребностей. Важнейшим направлением инклюзивного образования является создание специальных программ для детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности. Социализация детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности необходима в современном обществе, так как не раз педагогами и психологами было доказано, что полноценное и всестороннее развитие человека происходит в обществе. Инклюзия необходима для современного и цивилизованного общества, но она должна работать в реальности, а не на бумаге.

Процесс инклюзивного образования детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности включает в себя, во-первых, скоординированную работу всех участников этого процесса; во-вторых, применение специальных методов и приёмов, которые необходимы педагогу в работе с ребенком с инвалидностью; в-третьих, инклюзия должна восприниматься как целостный процесс, целью которого является помочь ребёнку с легкой степенью интеллектуальной недостаточности научиться жить в гармонии с собой и окружающим миром.

Инклюзивное образование предполагает комплексную помощь ребёнку с легкой степенью интеллектуальной недостаточности: медицинскую, педагогическую, социальную, психологическую, а также помощь более узких специалистов. Но большинство наших образовательных школ не обладают таким набором специалистов. Можно прийти к выводу, что нет организованной коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса, нарушается системность, не учитываются индивидуальные особенности особого ребёнка и структуры его дефекта. Это значит, что должной помощи ребёнку со стороны учреждения образования не будет оказано.

Для обучения и воспитания ребёнка с легкой степенью интеллектуальной недостаточности требуются программы, методы, приёмы, которые будут направлены на усвоение, расширение и формирование знаний, умений и навыков обучающихся. Следовательно, должны быть разработаны специальные программы для данной категории детей, которые будут не только отвечать образовательным потребностям школьников с легкой степенью нарушения интеллекта, но и смогут быть реализованы в общеобразовательной школе. Необходимо совершенствовать психологическую подготовку педагогов к работе с детьми, имеющими легкую степень интеллектуальной недостаточности.

Одной из главных задач специальной коррекционной школы является подготовка детей с инвалидностью к самостоятельной жизни и будущей деятельности. С этой целью в коррекционных школах, например, введён предмет «Социально-бытовая ориентировка». Но в структуре общеобразовательной школы такого предмета нет. Соответственно, общеобразовательная школа не формирует жизненно необходимые навыки у детей с легкой степенью нарушения интеллекта. В общеобразовательной школе также отсутствует необходимая для этой категории детей трудовая надстройка.

Существует еще одна не менее важная проблема в общеобразовательных школах — нежелание детей принимать в свой коллектив ребёнка с инвалидностью. Из-за этого ребенок становится изгоем, у него отсутствует общение со сверстниками. Ребенок особой заботы начинает понимать, что это происходит из-за его инвалидности, и замыкается в себе. Следовательно, процесс социализации нарушается. Но можно посмотреть на это с другой стороны и заметить положительные стороны совместного обучения. Здоровые дети начинают помогать и поддерживать детей с инвалидностью, сочувствуют и сопереживают им, всё это помогает формировать и развивать толерантность. Дети особой заботы начинают «подтягиваться» к своим здоровым сверст-

никам, что помогает их развитию; процесс адаптации проходит быстрее, дети легче учатся самостоятельности; учебно-воспитательный процесс проходит более последовательно и плодотворно. Однако не во всех школьных коллективах общеобразовательных школ обучающиеся готовы к такому совместному сотрудничеству.

Не менее важным остается тот факт, что многие родители выражают отрицательное мнение по поводу обучения в одном классе их детей с ребенком, имеющим даже легкую степень интеллектуальных нарушений. Для того чтобы инклюзивное образование детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности имело положительный эффект, необходимо, чтобы дети, обучающиеся с ними, и их родители были настроены положительно. Они должны поддерживать эту систему, понимая, что дети особой заботы ни в чем не виноваты и имеют такие же права, как и здоровый ребенок.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо осуществлять инклюзию не только в урочной форме, но и во внеурочной деятельности. Так, например, необходимо проводить совместные мероприятия, чтобы в них могли принимать участие не только здоровые дети и педагоги, но и дети с интеллектуальной недостаточностью, а также их родители. Необходимо проводить различные экскурсии и поездки, что способствовало бы общему развитию ребенка с легкой степенью интеллектуальной недостаточности; разнообразные игры ради обогащения внутреннего мира ребенка; занятия в кружках по интересам, где ребенок сможет проявить свою креативность. Однако в современном образовании мало внимания уделяется внеурочным формам работы с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность.

Заключение. Инклюзивное образование детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности возможно, но при условии, что у педагогов будет соответствующая подготовка в области олигофренопедагогики, а также при взаимодействии педагогов, родителей, детей и специалистов узкой направленности (дефектолог, логопед и т. д.). Для детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности необходимо создавать специальные образовательные программы.

Список цитируемых источников

1. Михейкина, О. В. Эпидемиология умственной отсталости (обзор литературы) / О. В. Михейкина // Обзорение психиатрии и медицинской психологии. — 2012. — № 3. — С. 24 —33.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — СПб.: Лань, 2003. — 654 с.

УДК 37.013.43

И. В. Рудковская

*Образовательная организация высшего профессионального образования
«Горловский институт иностранных языков», Горловка, Донецкая Народная Республика*

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ГЕРМАНИИ

Введение. Художественно-эстетическое воспитание осуществляется в процессе ознакомления с разными видами искусства и активного включения детей в различные виды художественно-эстетической деятельности. Оно направлено на приобщение детей к искусству как неотъемлемой части духовной и материальной культуры.

Актуальность проблемы определяется тем, что художественно-эстетическое развитие — важнейшая сторона воспитания человека. Оно способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности, влияет на познание нравственной стороны действительности, повышает и познавательную активность. Составляющей этого процесса становится художественное образование — процесс усвоения искусствоведческих знаний, умений, навыков, развития способностей к художественному творчеству. Искусство является незаменимым средством формирования духовного мира подрастающего поколения: литература, музыка, театр, скульптура, народное творчество, живопись. Оно пробуждает у молодежи эмоционально-творческое начало. Оно также тесно связано с нравственным воспитанием, так как красота выступает своеобразным регулятором человеческих взаимоотношений.

Проблема эстетического воспитания подрастающего поколения широко обсуждается в современной культурной политике в Германии. Государство берет на себя большую ответственность за поддержку и развитие культурного образования и поэтому уделяет большое внимание детям и молодежи. Они должны получить достойное культурное образование в рамках школы, а также неформальных организаций, в том числе музыкальных и художественных школ, которые тесно связаны с искусством и культурой. В этом направлении художественные школы современного немецкого общества выполняют важную функцию. Они работают вместе со школами и выполняют важную роль в общем образовании.

Художественные школы, таким образом, дополняют образование в государственных школах, где художественные классы в общеобразовательных школах имеют довольно ограниченные возможности

по сравнению с художественными школами, в которых свободно и неограниченно демонстрируется множество произведений искусства.

Диапазон предложений в художественных школах включает в себя различные категории искусств, например театр, живопись, танец, литература, фотография, кино, видео, цифровые медиа и т. д., и это позволяет художественным школам представлять себя в качестве альтернативы школьному художественному образованию. Они также помогают противодействовать существующему эстетическому воспитательному дефициту детей и подростков.

Основная часть. Художественные школы в Германии представляют собой мультимедийную педагогическую концепцию по всем категориям, в частности для детей и подростков, поэтому всегда сопровождаются словом «молодежь». Термины «художественная школа» и «молодежная художественная школа» в Германии почти идентичны. Этим термином также могут определяться неформальные, так называемые культурные институты, например: «Культурный центр для детей» или „Kunstwerkstatt“, или „Offene Werkstatt“ в качестве школы молодежного искусства, поскольку их концепция и структура одинаковы.

Глава „Kunstwerkstatt“ госпожа Майр (Кенигштайн), заявила: «Официально наш институт является молодежной художественной школой, но теперь он называется „Kunstwerkstatt“ [1]. В концепции дается термин «молодежное искусство», «школа», как правило, является общим термином для институционализированных форм неформальной, культурно-педагогической работы, где создается концептуальная связь между эстетическим и социальным образованием [2].

Культурное пространство создается для детей без оценки и конкретной цели, чтобы они могли свободно развиваться. Детская фантазия, креативность и умение играть не только поддерживаются эстетической практикой, но и улучшаются.

Молодежная художественная школа также рассматривает себя как форум для мнений детей, которые могут быть выражены и опубликованы посредством искусства. Дети должны испытать значение искусства через свою художественную работу и научиться использовать его для развития своей личности. Молодежные художественные школы в Германии преследуют аналогичные цели, но часто отличаются друг от друга различными координационными центрами, содержанием и методами, а также различными нормативно-правовыми условиями.

Идея молодежных художественных школ в Германии возникла в конце 1960-х годов как ответ на «дискомфорт эстетического воспитания» [3, с. 154]. Эта идея способствовала школьному познавательному обучению и балансировала отсутствие художественных занятий в общеобразовательных школах Германии. Многие преподаватели искусства и музыки с критическим отношением к школе покинули её в конце 1960-х и в начале 1970-х годов и попытались реализовать неформальное эстетическое воспитание детей и подростков. Академия Ремшейда в Северном Рейне-Вестфалии сформировала рабочую группу по культурному воспитанию молодежи на основе этого критерия. Была разработана и внедрена идея молодежных художественных школ как педагогическая концепция.

Необходимо отметить, что в то время идеи чешских общественных художественных школ, голландские центры творчества и бельгийские молодежные арт-студии нашли отражение в новой педагогической концепции. Эта концепция охватывала два новых принципа: все художественные средства массовой информации должны были быть включены в отличие от музыкальных школ, которые уже существовали в то время, на основе девиза «Все искусства под одной крышей»; второе нововведение заключалось в том, что такие учреждения должны быть открыты для всех слоев общества. Первая молодежная художественная школа, основанная на этих двух принципах — «все искусства» и «искусство для всех» — была основана в 1969 году в Германии [3]. Значительное количественное развитие школ молодежного искусства произошло позднее, с начала 1990-х годов. Статистика показывает, что количество художественных школ в Германии достигло 250 к 1993 году. Спустя 10 лет (2003) оно достигло 400, а к 2015 году их количество возросло до 600. Это хороший темп развития за 10 лет, но это число по-прежнему очень низкое по сравнению с другими европейскими странами. Например, в Дании, где проживает около 5 млн человек, функционирует 120 школ искусств. В Латвии с населением около 2 млн человек насчитывается около 70 художественных школ [4]. На наш взгляд, общее количество художественных школ Германии с населением в 82 млн человек оставляет желать лучшего. Но развитие художественных школ в Германии имеет особое направление. Собственно, это связано с немецким федерализмом. В 16 федеральных землях, которые независимы друг от друга на культурном, политическом и экономическом уровнях, где количество школ молодежного искусства сильно различается, местная политика или муниципальная политика каждой федеральной земли остается важным двигателем развития и поддержания школы искусства. Государственная помощь характеризуется главным образом экономическими, правовыми и организационными условиями. Существует так называемая «политическая основная концепция», в которой должны быть построены и развиты контентные школы молодежного искусства. Здесь доминируют собственные идеи, собственные понятия.

Молодежные художественные школы в Германии, как правило, являются независимыми учреждениями со свободным и муниципальным спонсорством. Другая часть молодежных художественных школ связана с музыкальными школами, государственными учебными центрами или социально-культурными центрами и не является независимой, а, скорее, интегрирована в муниципальную администрацию с юридическими, управленческими и экономическими аспектами (например, отдел культуры или молодежный,

отдел города). Они имеют статус публичного права и работают в рамках уставов, изданных городом. Бухгалтерские, налоговые, юридические и страховые вопросы регулируются централизованно через муниципальную администрацию. Но даже при бесплатном спонсорстве молодежная художественная школа может существовать на долгосрочной перспективе только при поддержке муниципальных фондов. В двух муниципальных молодежных художественных школах Германии в Унне и Лейпциге, где среди прочего рассматриваются организационные вопросы, только 4 сотрудника постоянно работают в школе молодежного искусства. Другой персонал оплачивается ежечасно, но обеспечивает большую часть фактической педагогики.

По сравнению с муниципальными молодежными художественными школами, бесплатные школы молодежного искусства зависят от почасовых сотрудников: уровень постоянной занятости руководителей курсов крайне низок, а профессионалы часто уезжают из школ молодежного искусства по экономическим причинам. Это означает, что команды в свободных школах по искусству молодежи очень «мобильны», что ограничивает возможности для подростков найти долгосрочную личную связь с конкретными учителями. Бесплатные художественные школы также организованы в частном порядке и не фокусируются на преемственности их предложений. Это означает, что продолжающееся образование и совершенствование одаренных детей и подростков и подготовка к изучению художественной программы в университете или колледже отсутствуют. Этот вопрос тесно связан с рыночными условиями в Германии и не обязательно основан на концепции свободных институтов. Тем не менее неофициальное образование, в том числе и деятельность молодежных художественных школ (свободных и муниципальных) в Германии, защищается государством. Молодежные художественные школы разрабатывают свои предложения на основе закона о защите детей и молодежи — п. 11, подп. 3 «Культурное образование», а вопросы, касающиеся образования, также поддерживаются законом в соответствии с п. 5 [5]. Существуют возможности для молодежных художественных школ как муниципальных (независимых или аффилированных), так и школ с бесплатным спонсорством, чтобы в равной степени представлять свою конкурентоспособность для общества.

Программы, предлагаемые в немецких молодежных художественных школах, очень разнообразны. Их можно сгруппировать в следующие сегменты: изобразительное искусство, музыка, театр, танец, литературные предложения и технические средства. Но не каждая молодежная художественная школа предлагает все вышеупомянутые сегменты, а только три или четыре специальности. Например, в „Stötteritzer Spielkiste“ (Лейпциг) предлагаются следующие три специальности: «изящное и прикладное искусство», «исполнительское искусство» и «медиа». Каждая специальность имеет свои цели и задачи, конкретное техническое, материальное или педагогическое содержание, методическую форму и сильно ориентирована на педагогическую цель и концепцию молодежной художественной школы. Является ли это танцем, изобразительным искусством или техническими средствами массовой информации, культурная работа в немецких молодежных художественных школах имеет свои традиционные педагогические методы (также определяемые как «форма общения»), которые очень хорошо зарекомендовали себя в практике.

Хотя нашей целью не является подробное описание эстетической практики в немецких молодежных художественных школах, следует обратить внимание на важные факторы эстетической практики, которые влияют на каждую практическую работу с детьми в любом образовательном учреждении. На наш взгляд, молодежная художественная школа всегда является местом эстетической практики, где царит атмосфера прочной социальной структуры, а сотрудничество практикуется вместо конфликта и всегда является неожиданностью. Там, где создается свободное пространство для индивидуального выражения и творческих желаний детей, без конкуренции и иерархии, без оценки и морализации. Во-вторых, доступны разные материалы и разные помещения. Множество предложений соответствует разнообразным выражениям детей и выбрано для их нужд и интересов. Это позволяет и предоставляет участникам бесплатное пространство для использования своей фантазии и развития творчества. В-третьих, сотрудники формируют у детей особые навыки, когда дети сталкиваются со сложными темами или проблемами. Это требует профессиональной компетентности и соответствующего предложения со стороны сотрудников. Они общаются с детьми, прежде всего, как «художники», но также и как «педагоги». Эти факторы создают основу, в которой педагоги прививают конкретные навыки и знания.

Открытый метод педагогической работы был разработан „Werkstatt“ (мастерской). Дети могут творить без обязательств. «Без обязательств» означает, что они не обязаны участвовать в предлагаемых программах, но могут зарегистрироваться для этих программ спонтанно и исходя из своих интересов. Им предоставляются помещения, материалы и профессионалы, и они могут разумно использовать свое свободное время, познакомиться с материалом и поэкспериментировать с ним. Термин „Werkstatt“ (мастерская) имеет два значения: 1) семинар как место для художественной деятельности, 2) семинар как дидактический принцип. Оба значения «мастерской» делают упор на самопомощь в художественно-эстетической деятельности [2]. Однако дети и молодежь редко имеют доступ к этой форме художественной работы.

Другой формой этой работы является «курс» и «групповая работа». Курсы проводятся в течение определенного периода времени и в фиксированном месте. Они обеспечивают хорошую основу, в которой дети и молодежь могут развивать и совершенствовать свои художественные или ремесленные навыки в одной или нескольких областях. Преимущество этой формы работы состоит в том, что участники заинтересованы в одной теме, и из этого может развиваться интенсивная групповая работа. Они нацелены на непрерывность. Спектр предложений таких курсов включает в себя изобразительное искусство, театр, работу с новыми медиа, танцы,

движения и т. д. Разница между отдельными учреждениями заключается в том, что в группу могут входить как дети, так и подростки. Группа не должна состоять из школьного класса. Участники разных возрастов могут взаимодействовать в одной группе и быть разделены на очень разные группы после окончания курса. Группа представляет собой среду социального обучения, где участники могут общаться, работать и учиться вместе, обсуждать темы и поощрять друг друга или обмениваться информацией о производственном процессе. Таким образом, эта форма работы является основным принципом среди школ молодежного искусства.

«Проектная работа» является также важным методом. Различные области игры и практики доступны для детей и подростков по одной общей теме. В этом отличие от семинаров, где проектная работа может быть классифицирована поэтапно: цели, планирование, реализация, оценка и результат [2]. Эта форма работы, которая связывает различные области опыта для детей, находит все большую популярность в практике. В целом работа по проекту более гибкая и переменная, чем курсы, поскольку она не ориентирована на одну конкретную тему или один конкретный материал, но все материалы и методы могут быть реализованы, чтобы попытаться реализовать идею и участников разных возрастов, потребностей и интересов. Даже временное внедрение проектов является гибким и зависит от хода работы и пожеланий участника. Многочисленные культурные мероприятия для детей и подростков составляют еще одну важную часть молодежной художественной школы. Собственный опыт детей может быть усилен, и они могут создать понимание широкой палитры художественных и культурных возможностей. Однако следует избегать пассивного приема мероприятия и активировать формы участия. События, например. Экспонаты, театральные представления, чтения предлагают детям возможность представить результаты своей работы в форме проектов и курсов для общественности.

Участники в немецких молодежных художественных школах очень разнообразны: дети, подростки и даже взрослые. Есть молодежные школы искусств, которые сосредоточили свое предложение и способ работы на одной конкретной целевой группе, например, детей и подростков 4—5 лет, до 24 или 28 лет. Но молодежные художественные школы обычно предлагают всевозможные курсы в области творчества и нацеливают свое предложение на всех. Например, молодежная художественная школа в Кёнигштайне в рамках раннего развития. Дети в возрасте от одного до полутора лет с сопровождающими взрослым могут посещать курсы (музыка/ритм/движение). Дети в возрасте двух лет могут посещать семинары и курсы (цвет/форма/материал) в сопровождении взрослых. Дети в возрасте трех лет и старше могут посещать семинары с сопровождающими их взрослыми или без них (музыка/ритм/движение). Например, семинары также предлагают различные рабочие группы. Семинары, особенно для детей в возрасте от 4 до 7 или 6—12 лет, или семинары только для подростков. Взрослые в возрасте от 50 до 60 лет также могут участвовать в мастерских для взрослых. В целом школы молодежного искусства должны быть нацелены на привлечение внимания потенциальных участников.

Традиционно каждая молодежная художественная школа печатает ежегодную брошюру, в которой перечислены предлагаемые программы и описание курса в деталях. Согласно опросу участников „Stötteritzer Spielkiste“ в Лейпциге, 39% участников нашли школу через друзей, 14% — через СМИ, 5% — через летние школьные программы, 6% — через проекты, 12% — на плакатах и 24% — через «другое». Примерно 20% участников приходят из детских садов, 39% — из начальных школ, а все остальные участники являются учениками средних и старших классов. Это показывает, что целевая группа молодежных художественных школ состоит из детей и подростков. Гендерная разница участников «Stoetteritzer Spielkiste» в 2010 году состояла из 68% мужчин и 31% женщин. Возрастное соотношение участников молодежной художественной школы также очень разнообразно: в 2010 году в „Stoetteritzer Spielkiste“ было показано следующее: возраст в процентах — 4—3%; 5—6%; 6—12%; 7—10%; 8—17%; 9—6%; 10—10%; 11—6%; 12—9%; 13—11%; 16—6%; 17—1%; 18—3%. Но опрос среди участников школы народного искусства в Одеране еще более подробно показывает мотивацию участников. Ответы на вопрос «Какова ваша причина участия в молодежной художественной школе?»: 78,7% участников заявили о своем «интересе» в качестве причины их участия в молодежной художественной школе; 54,1% объяснили свое участие во внеклассных мероприятиях с отсутствием возможностей в обычных школьных классах. Но 52,4% участников указали «разумное использование свободного времени» в качестве наиболее важной причины [6]. Об интересе к теме высказались 37,7% опрошенных; 78,7% — углубление знаний и развитие навыков; 29,5% — стремление к карьере (артистичные); 34,4% — мотивация другими лицами; 14,7% — (одноклассники, учителя). Разумное использование свободного времени — 52,4% опрошенных, стремление к развитию специфической личности — 1,6 %, показатели улучшения работы (в школе) — 9,8%, принуждение родителей — 1,6%, отсутствие возможностей в обычных школьных классах — 54,1% (для художественной работы).

Молодежные художественные школы, безусловно, не могут заменить образование и профессиональную подготовку, которые предоставляются в общеобразовательных школах. Скорее, путем учета интересов и потребностей детей и подростков в культурной сфере образования их педагогическая деятельность имеет компенсаторную и эмансипационную функции. Форма общения осуществляется через специфический педагогический контакт с детьми и подростками, и этот контакт уделяет большое внимание пожеланиям участников. На обратной стороне регистрационной карточки молодежных художественных школ перечисляются вопросы администрации, на которые участники должны отвечать, чтобы можно было рассмотреть пожелания относительно предлагаемых программ. Важное значение имеет также оценка предложения с точки зрения участника, поскольку преподавательский состав может ориентироваться на эти мотивы оценки и оценивать качество предложения.

Тем не менее только полмиллиона участников посещают молодежные художественные школы в Германии. На наш взгляд, это очень мало. Кроме того, опросы показали, что количество участников школ молодежного искусства постоянно колеблется. Причины можно охарактеризовать примерно следующими мотивами: а) взносы за участие (довольно высокие); б) большая конкуренция на рынке искусства/образования и изменение «интересов поколений». Взносы за участие в немецких молодежных художественных школах сильно различаются. Стоимость обучения в муниципальных молодежных художественных школах ниже, чем в бесплатных школах искусств для молодежи. Но плата за курс в восточных землях Германии (бывшая ГДР) значительно отличается от платы за курс в западных землях. Например, в муниципальной молодежной художественной школе Унна (Западная Германия) курс живописи для детей стоит около 14 евро в месяц. В молодежной художественной школе Лейпциг (Восточная Германия) такой курс картины стоит 7 евро в месяц. В каждом случае курс проходит раз в неделю в течение 90 мин. Такой курс живописи для детей, например, 1—4-х классов в бесплатной молодежной художественной школе в Кёнигштайне (Западная Германия) стоит 29 евро в месяц плюс 6 евро за материал, всего 35 евро. Курс проходит один раз в неделю в течение 90 мин, как и в муниципальных школах молодежного искусства. Так, 90-минутный семинар для детей в возрасте 5—7 лет („Tonwerkstatt“ — керамическое искусство) стоит 55 евро плюс 10 евро за материал, включая расходы на печь. Это происходит в 4-ю субботу месяца, каждый курс длится 120 мин. Плата сильно различается между учреждениями. Но размер взносов участника не может основываться исключительно на экономических аспектах, поскольку молодежная художественная школа является учебным заведением. Чем выше плата, тем более ограничена целевая группа. Таким образом, колебания числа участников молодежной художественной школы основаны на том, что большинство курсов являются краткосрочными курсами (как правило, в школах по бесплатному молодежному искусству). Основываясь на ежегодной брошюре молодежной художественной школы Königstein, участники посещают „Tonwerkstatt“, например, в 4-ю субботу, а затем курс заканчивается, так как это предложение запланировано только один раз за семестр.

Такую же ситуацию можно наблюдать во всех школах молодежного искусства, которые были отобраны для нашего исследования. Это показывает, что отсутствие непрерывности образовательного предложения часто является причиной того, что многие дети и подростки через некоторое время покидают молодежную художественную школу или ищут новое предложение в других институтах. В этом случае так называемые «ФолькхохшULE» (государственные образовательные центры) и музеи являются важным поставщиком художественной практики в неформальном сегменте. Существуют также другие поставщики образования, например, в сегменте художественной деятельности: ассоциации художников, художественные клубы, художники и ремесленники, которые должны обязательно рассматриваться как конкуренция школам молодежного искусства на арт-рынке.

Но факты показывают, что изменение интересов поколений также является непосредственной угрозой для и без того критического числа участников и что традиционные предложения, предоставляемые молодежными художественными школами, не соответствуют требованиям большинства потребителей. Так, в 2015 году число участников 16-летнего возраста составило 6%, а число участников 17-летнего возраста — 1%. Это означает, что участие подростков в молодежных художественных школах значительно сократилось к 2015 году — разница в 10,5%. Мы полагаем, что эта критическая ситуация возникла из-за влияния нынешнего образовательного рынка, где подростки в возрасте 16—17 лет ищут более гибкие, более эффективные и более интерактивные формы обучения через средства массовой информации. Здесь необходимо отметить, что школы молодежного искусства нуждаются в сильном финансировании для «модернизации» и предлагают новые «товарные» предложения для подростков, но финансовый дефицит является основной проблемой для всех школ молодежного искусства, как и для всех других неформальных культурных институтов.

Заключение. Вопрос о значении современных художественных школ и изменении целей в современном развитии таких школ является предметом художественных и культурно-педагогических, образовательных и культурно-политических дискуссий. Требуется короткое отступление от концепции «культурного воспитания» в культурной политике Германии: что это такое и чем оно связано с молодежными художественными школами. «Культурное образование должно позволить детям и подросткам заниматься фантастическим способом искусства, культуры и повседневной жизни. Это усиление художественно-эстетической деятельности в сегментах изобразительного искусства, кино, фотографии, литературы, электронных СМИ, музыки, ритма, игры, танца, театра, видео и др. Культурное образование состоит в том, чтобы развить способность воспринимать сложные социальные связи, укрепить мнение молодых людей и побудить их активно и ответственно участвовать в жизни общества» [7, с. 43].

Сегодня после 40-летнего периода разработки концепции «Культурное воспитание» [8] был опубликован ряд научных работ о предметах художественных школ, которые объясняют вопросы, касающиеся концепций, структуры и организации, и предлагают общее определение художественных школ как центральный элемент культурного воспитания подростков. Это определение основано на том, что школы молодежного искусства должны изучаться в контексте культурного воспитания. Важно отметить, что практика молодежной художественной школы в Германии тесно связана со структурным аспектом в рамках культурного образования. Это означает, что различные культурные организации сотрудничают с молодежными художественными школами, различные проекты реализуются на региональном и трансрегиональном уровнях во включении многочисленных художественных сегментов.

Список цитируемых источников

1. Mechthild, E. Jugendkunstschule / E. Mechthild ; Das Handbuch. — Unna : LKD, 2003.
2. Pyka, B. Jugendkunstschulen in BDR / Pyka, B. ; Das Handbuch. — Unna : LKD, 1993.
3. Raske, P. Die Jugendkunstschule / P. Raske // Müller-Rolli, S.(ed.), Kulturpädagogik und Kulturarbeit-Grundlagen, Praxisfelder, Ausbildung. — Weinheim, 1988. — P. 157—168.
4. Infodienst/Kulturpädagogische Nachrichten, № 78: 2005/06, Unna: LKD 4. Lippmann, A. Bruecken zwischen Kunst und Alltag. — Essen : Die Blau Eule, 1998.
5. Peez, G. Einfuehrung in die Kunstpädagogik / G. Peez. — Stuttgart : W. Kohlhammer, 2008.
6. Mayr, B. Personal Interview, Koenigstein, Germany / B. Mayr, 2008.
7. Bundesministerium des Innern. 'Richtlinien vom 20.12.1993, Kinder-und Jugendplan des Bundes (KJP)'. In: Bundesministerium des Innern (ed.), Gemeinsames Ministerialblatt, 1994. — № 45. — P. 43.
8. Assman, J. Organisationsformen und kunstpädagogische Konzepte für Angebote bildnerischer Praxis in Institutionen kultureller Bildung / J. Assman. — M.A. Dissertation, Department of Art education, Goethe University of Frankfurt, 2003.

УДК 304.44

А. О. Рудник

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

МЕТОДИКА РАБОТЫ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО В УЧРЕЖДЕНИИ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

Введение. Интернатное учреждение — это организация, которая осуществляет уход за детьми-сиротами и детьми, лишёнными родительской опеки, детьми с ограниченными возможностями, детьми из малообеспеченных и многодетных семей, детьми с асоциальным поведением, а также с детьми из населённых пунктов, где нет соответствующих школ.

Педагог социальный— это специалист особого плана, он призван осуществлять комплекс мероприятий, которые содействуют воспитанию, социализации, социальной защите, адаптации воспитанников в условиях интернатного учреждения. Учитывая, что в интернатных учреждениях обучаются дети социально незащищённые, нуждающиеся в социальной, правовой помощи, работа педагога социального чрезвычайно важна в школах-интернатах [1].

Целью деятельности педагога социального в школах-интернатах является содействие в создании условий для полноценного личностного развития, социализации, профессионального становления и жизненного самоопределения обучающихся и воспитанников в учреждении образования, семье и социальном окружении.

Задачи педагога социального в учреждении интернатного типа:

- организация комплексной, социально-педагогической, психологической и правовой помощи обучающимся, воспитанникам, а также тем, кто имеет проблемы в общении, обучении, развитии или находится в социально опасном положении;
- содействие в формировании эмоционально благоприятной атмосферы в детских и педагогических коллективах учреждения образования, семьях обучающихся, воспитанников и их социальном окружении;
- предупреждение семейного неблагополучия, социального сиротства, насилия в отношении детей и профилактика асоциального поведения, безнадзорности, правонарушений обучающихся, воспитанников, пропаганда здорового образа жизни;
- повышение психолого-педагогической и правовой культуры всех участников образовательного процесса, активизация и усиление педагогического потенциала социального окружения [2].

Основная часть. Социально-педагогическая работа с детьми в условиях интернатного учреждения будет наиболее эффективной, если ребёнок и семья являются объектами заботы и внимания государства и различных социальных институтов; педагог социальный интернатного учреждения в работе с детьми учитывает особенности данной категории детей; деятельность педагога социального в условиях интернатного учреждения включает различные направления.

В деятельности педагога социального можно выделить основные направления работы в учреждениях интернатного типа:

- диагностика личности воспитанников. Деятельность педагога социального начинается с изучения физического, психического, социального и психологического здоровья подопечного, его социального статуса [3];
- защита прав и законных интересов ребенка. Это направление является одним из ключевых аспектов в содержании социально-педагогической деятельности;
- социальная адаптация и реабилитация детей в новых условиях;
- работа с биологической семьёй, усыновителями (попечителями, опекунами, приемными и патронатными семьями) включает создание специальных программ для родителей, укрепляющих эмоциональные связи с ребенком, включение их в реабилитационные программы, подготовку необходимых документов при оформлении опекуинства (попечительства), консультирующую работу с приемными семьями;

– профилактика различных отклонений в поведении воспитанников (выявление детей группы риска, поиск и минимизация возможных причин нарушений поведения детей, ведение картотеки на детей группы риска, организация профилактических мероприятий девиантного поведения, взаимодействие с органами опеки и попечительства, инспекцией по делам несовершеннолетних) [4];

– половое воспитание и подготовка детей к будущей семейной жизни (ознакомление детей со структурой, функциями, значением семьи, просвещение детей в сфере отношений полов, проведение профилактики ранних половых связей, венерических заболеваний);

– профилактика здорового образа жизни. Данная работа предполагает содействие в организации оздоровительных мероприятий в условиях школы-интерната, профилактику среди детей вредных для здоровья привычек.

Педагог социальный взаимодействует с различными социальными службами, учреждениями, центрами вне школы, оказывая необходимую помощь детям, нуждающимся в опеке и попечительстве.

Заключение. Деятельность педагога социального в школах-интернатах направлена на реализацию задач социального воспитания и личностного развития ребёнка, создание воспитывающей микросреды, защиту прав детей в обществе. Основное содержание работы педагога социального интернатного учреждения определено базовыми должностными обязанностями, согласно которым необходимо создание благоприятной среды в учреждении интернатного типа, оказание социальной и правовой помощи, решение личностных проблем воспитанников, установление контактов воспитанников с социальным окружением [5]. Для эффективности социально-педагогической деятельности в интернатных учреждениях необходима профильная подготовка специалистов, так как интернат — это закрытое специализированное учреждение, и его воспитанники во многом отличаются от «семейных» сверстников, что требует иных методических подходов.

Список цитируемых источников

1. Лихачева, С. Н. Особенности социализации воспитанников в детских интернатных учреждениях в трансформирующемся обществе / С. Н. Лихачева. — Минск : БГУ, 2001. — 190 с.
2. Василькова, Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Ю. В. Василькова. — М. : Академия, 2001. — 96 с.
3. Селезнёв, А. А. Психология здоровья : учеб.-метод. пособие / А. А. Селезнёв. — Барановичи, 2006. — 132 с.
4. Селезнёв, А. А. Социальная психология здоровья и педагогика в условиях инклюзии. Психология инклюзивного образования / А. А. Селезнёв. — Минск : Колорград, 2018. — 152 с.
5. Мартынова, В. В. Социально-педагогическая работа с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей : учеб. пособие / В. В. Мартынова. — Минск : БГПУ, 2011. — 76 с.

УДК 378.147+502.5

В. И. Самилык

Глуховский национальный педагогический университет имени А. Довженко, Глухов, Украина

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ К ПРИРОДООХРАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Любая сфера жизни личности неразрывно связана с природой, определенной территорией существования. В силу интенсификации технического прогресса, роста потребностей населения, урбанизации территорий прослеживается негативная тенденция природопользования и природообразующей деятельности общества. Доминирование технократического стиля мышления может привести к критическим последствиям. Подтверждением этого являются статистические данные, приводимые в отчетах международных природоохранных организаций [1]. К негативным последствиям влияния общества относятся: деградация земель, увеличение площади пустынь, загрязнение поверхностных и подземных вод, атмосферного воздуха и др. Эти изменения способны вызвать снижение обеспеченности продовольствием, обострить социальные конфликты, отрицательно повлиять на состояние здоровья людей. Актуальным становится переход к устойчивому развитию. В результате социологических исследований среди населения Украины было диагностировано, что «на уровень личной готовности практическими действиями улучшить среду существенным образом не влияет пол, возраст респондента, тип населенного пункта. Что касается уровня образования, то здесь наблюдается определенная закономерность: чем выше уровень образования респондентов, тем меньше доля тех, кто не готов практически улучшить состояние окружающей среды» [2]. Итак, можем констатировать важную роль образовательного процесса в формировании экоцентрического типа сознания, формировании готовности к природоохранной деятельности. Вместе с тем законодательством страны в области образования предусмотрено формирование экологической компетентности и на уровне

полного общего среднего образования, цель которого заключается в обеспечении всестороннего развития, воспитания и социализации личности, способной к жизни в обществе и цивилизованному взаимодействию с природой [3]. Подготовка будущих учителей к природоохранной деятельности интегрирует в себя оба явления, ведь учитель является носителем знаний и опыта для учеников и природопреобразующим элементом.

Основная часть. Анализ последних публикаций указывает на актуальность формирования экологической компетентности как общей компетентности учителей естественных дисциплин [4]. Эффективность образовательного процесса в контексте данной проблематики напрямую зависит от организационно-педагогических условий подготовки будущих учителей к природоохранной работе в условиях общеобразовательной школы [5; 6]. Нам импонируют подходы С. В. Совгирь по формированию экологического мировоззрения студентов педагогических вузов [7], ведь природоохранная деятельность определяется ценностными ориентациями личности. Обращаем особое внимание на формы природоохранной работы, которые предлагает автор: акции, конкурсы, фестивали, выставки, чемпионаты, экспедиции, радикальные природоохранные технологии, проекты [7]. В рамках профессиональной подготовки мы стремились к интеграции сильных сторон указанных форм в определенной технологии профессионально ориентированного обучения. Результаты изучения современной практики ведущих педагогов указывают на эффективность кейс-метода. В научных кругах последний рассматривается как инструмент, способствующий развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою, усовершенствованию аналитических и оценочных навыков, умения работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы [8]. Автором отмечено, что акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя. Мы разделяем мнение исследователей, отстаивающих идею о том, что природоохранная деятельность объединяет в себе систематические наблюдения за представителями растительного и животного мира, средой их обитания, экологическое образование и просвещение, рациональное использование природных ресурсов. Это и детерминировало наш выбор в пользу кейс-метода как логического дополнения традиционных методов обучения в условиях педагогических учреждений высшего образования.

Среди основных функций учебных кейсов природоохранного содержания можем выделить следующие:

- *познавательная* — предполагает расширение, углубление и интеграцию знаний природоохранного содержания за счет установки межпредметных связей, самостоятельного поиска информации, её обобщение и верификации;

- *мотивационная* — обеспечивает формирование внутренних потребностей в сохранении биотического разнообразия, рационального использования ресурсов и уменьшения экологического следа, устойчивых убеждений, интересов в сфере охраны природы;

- *воспитательная* — ориентирована на формирование ответственности за свои действия по отношению к окружающей природной среде, активной жизненной позиции, экологической культуры, профессиональной этики;

- *организационная* — выражается в эффективной организации образовательного процесса в профессионально ориентированном направлении. Решение конкретной ситуации, взятой из реальной жизни, дает возможность студентам получить профессиональные знания. При этом преподаватель выполняет роль куратора, модератора, генерирующего вопросы, фиксирующего результаты, предоставляет консультации, профессиональное сопровождение;

- *рефлексивная* — предполагает осуществление самоконтроля, самоанализа и самооценки собственной деятельности участниками образовательного процесса, выявление сильных и слабых сторон, совершенствование алгоритма действий в типичной ситуации;

- *аксиологическая* — конечная цель заключается в формировании ценностей, ориентированных на реализацию принципов устойчивого развития, связанных с сохранением биотического и ландшафтного разнообразия как основы благополучия будущих поколений;

- *апробационная* — заключается в проверке на практике, в реальных условиях теоретически обоснованных методов реализации природоохранной деятельности;

- *профориентационная* — способствует выявлению личностных особенностей, профессиональных интересов и способностей каждого студента, правильности выбора специальности.

При разработке учебных кейсов мы придерживались общих требований: соответствие целям обучения; прогнозирование определенного уровня сложности; комплексное отражение проблемы природоохранного содержания; актуальность для данного периода; стимулирование познавательного интереса и развития критического мышления; конструктивная дискуссия; предусматривание нескольких путей решения с перспективой выбора наиболее оптимального в конкретных условиях.

Заключение. Учебные кейсы — это логическое дополнение содержания дисциплины «Охрана природы», которая входит в учебный план бакалавров специальности 014.05 «Среднее образование (биология)», эффективная форма оптимизации подготовки будущих учителей биологии к природоохранной деятельности. Результаты работы дают основания констатировать положительные изменения в профессиональном совершенствовании. Перспективы дальнейшего научного поиска возможны в разработке системы кейсов, ориентированных на обеспечение реализации экологической безопасности в рамках преподавания других дисциплин.

Список цитируемых источников

1. Звіт WWF про Живу Планету 2012: надмірне споживання спустошує Землю [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://wwf.panda.org/uk/?204759/LPR-2012>. — Дата доступу: 12.03.2018.
2. Аналітичний звіт за результатами національного соціологічного опитування «Уявлення населення України про сталий розвиток» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://issuu.com/undpukraine/docs/zvit_web_version_for_website. — Дата доступу: 12.03.2018.
3. Про освіту [Електронний ресурс]: Закон України від 11 черв. 2008 р. — Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua>. — Дата доступу: 12.03.2018.
4. Рудишин, С. Д. Екологічна компетентність як загальна компетентність вчителів природничих дисциплін / С. Д. Рудишин, І. М. Коренева, В. І. Самілик // Укр. пед. журн. — 2016. — № 3. — С. 74—83.
5. Люленко, С. О. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін до природоохоронної роботи в загальноосвітній школі / С. Люленко // Зб. наук. праць Уман. держ. пед. ун-ту. — 2012. — Ч. 4. — С. 218—224.
6. Люленко, С. О. Підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін до природоохоронної роботи в загальноосвітній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. О. Люленко; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. — Умань, 2014. — 26 с.
7. Совгіра, С. В. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... д-ра наук: 13.00.04 / С. В. Совгіра. — Умань, 2009. — 529 л.
8. Долгоруков, А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Електронний ресурс] / А. Долгоруков. — Режим доступу: <http://www.evolkov.net/case/case.study.html>. — Дата доступу: 12.03.2018.

УДК 372

Л. А. Стадихина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Российская Федерация

УРОК КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ЛАБОРАТОРИИ

Введение. Урок является основной формой организации учебно-воспитательной работы учителя с классом. Он прочно вошел в систему работы массовой общеобразовательной школы. Попытки замены урока другими организационными формами пока остаются на уровне эксперимента. Уроки могут быть постоянными, однородными, а могут включать в себя нетрадиционные методики проведения. Урок как форма обучения существует более 300 лет, а классно-урочная система была впервые введена в школу Я. А. Коменским.

История развития методики естествознания показывает, что пути взаимосвязи уроков, экскурсий и внеурочных наблюдений были впервые намечены А. Я. Гердом. Он же впервые разработал методику проведения предметных уроков в начальной школе. В начале XX века Л. С. Севрук опубликовал примерные методические рекомендации к проведению уроков начального курса естествознания; В. В. Половцов рекомендовал учителям при проведении уроков учитывать возрастные особенности детей и всегда помнить, что класс — «коллективная единица, которая имеет свою индивидуальность, свои особенности и признаки». Тем не менее на протяжении многих лет методике проведения урока естествознания не уделялось должного внимания. В «Общих методиках естествознания» Б. Е. Райкова (1947), Б. В. Всесвятского (1960) уроки отделяются от «лабораторно-практических занятий», хотя в современной школе нет ни лаборатории, ни отдельных от уроков занятий в них. Все практические работы включаются в состав урока. В младших классах такие работы кратковременны и занимают лишь часть урока [1].

Основная часть. Каждый урок строится по определенной структуре, в которой выделяют следующие этапы: организация начала урока; повторение и закрепление изученного на предыдущем уроке, а иногда и нескольких предыдущих уроков; изучение нового материала; закрепление нового материала; обобщение и вывод по изученному материалу на уроке; домашнее задание.

Тематическое планирование — перспективный рабочий план учителя, который может подвергаться корректировке в течение учебного года по объективным и субъективным причинам: праздники, болезнь учителя и т. д. Но этот план должен быть выполнен по окончании учебного года. В поурочном планировании отражается тема урока и класс, в котором он проводится; цель урока с конкретизацией его дидактических задач; краткое содержание материала, изучаемого на уроке; определяются форма организации учебно-познавательной деятельности учащихся, методы, средства обучения, система заданий и задач, формирование новых научных понятий и способов деятельности и их применение в различных ситуациях обучения, контроль и коррекция учебной деятельности учащихся. В плане урока уточняется его структура, определяется примерная дозировка времени на различные виды работы, предусматриваются приемы проверки успешности учения школьников, конкретизируются их фамилии, кого планируется опросить, проверить. Подготовка учителя к уроку охватывает не только тщательный анализ учебного материала, но и возможные вопросы, ответы, суждения самих учащихся в ходе работы с этим. Чем тщательнее проведен такой анализ, тем меньше вероятности встретиться с совершенно неожиданными ситуациями в процессе проведения урока.

После такого тщательного анализа, обдумывания композиции урока учитель осуществляет запись плана-конспекта урока. План урока является только руководством к действию, и когда на уроке требуется внести те или иные изменения по ходу урока, учитель не только вправе, а он обязан отступить от плана для того, чтобы обеспечить максимальную эффективность урока. Но эти коррективы являются не стихийными, а соотносятся с неожиданно возникшей новой ситуацией и ранее запланированными видами работы и приобретают характер планомерного внесения изменений в структуру урока и в содержание деятельности учителя и учащихся в соответствии с ранее запланированными целями и дидактическими задачами урока.

Изучение нового материала — самая важная часть урока, поэтому на нее отводится обычно до 25 мин. Каждый учитель стремится, чтобы изучение нового материала прошло на уроке наиболее эффективно. Достичь этого можно применением разнообразных методов и приемов. Начинается этот этап урока с вводной беседы, которая позволяет ребенку оживить имеющиеся у него знания по данной теме и тем самым связать новые знания с уже имеющимися. Здесь же воспроизводится содержание проведенных во внеурочное время наблюдений. Таким образом, учитель получает обратную информацию о том, что знают дети, какова предварительная степень понимания предстоящего для изучения материала, не нуждаются ли знания детей в коррекции. От такой беседы зависит дальнейший ход изучения нового материала. Если новый материал тесно связан с предыдущим, если во внеурочное время выполнен достаточно большой объем наблюдений и последние довольно богаты, формирование новых знаний может быть ограничено беседой. Но, как правило, одного этого метода на уроке не достаточно, поэтому приведем возможные варианты методики изучения новых знаний.

Целью уроков с использованием естественнонаучной лаборатории (ЕНЛ) (рисунок 1) является знакомство учащихся со способами исследования и оборудованием для изучения окружающего мира, а также побуждение учащихся к разнообразным способам изучения окружающего мира.

Учитель должен помнить, что любой урок является частью темы, раздела и поэтому должен быть их логической единицей. Важно знать, какую систему научных понятий дает программа, и встраивать новые понятия в эту систему, формировать ассоциативные связи с понятиями, полученными на уроках по другим предметам. В то же время каждый урок должен дать хотя бы небольшое, но целостное знание.

Так, ЕНЛ позволяет учителю более интересно и эффективно строить уроки, представлять материал в наглядном виде. Учащиеся имеют возможность проводить опыты самостоятельно, делать выводы, обобщения и подкреплять теоретический материал практикой.

Лабораторное оборудование необходимо для выполнения опытов на уроках окружающего мира и во внеурочной деятельности. Практическая работа и опыты позволяют судить и о том, как материал усвоен, и о том, как учащийся оперирует знаниями. К сожалению, некоторые учителя не вполне представляют и понимают значение опытов как моделей природных явлений, затрудняются в организации мыслительной деятельности при проведении опытов.

Чаще всего в подобных случаях используется словесный метод обучения или демонстрационный опыт, редко используются средства естественных наук — эксперимент и наблюдение. Для этого, вероятно, есть несколько причин: неумение поставить опыт, трудности в организации познавательной активности учеников, в составлении системы вопросов для закрепления полученных знаний и формирования навыков работы исследовательской и экспериментальной деятельностью [2].

В результате работы с ЕНЛ зафиксировать полученные результаты можно при помощи таблицы, рисунка, схемы. При этом происходит процесс воспроизведения картины наблюдения. Приведем в качестве примера часть занятия по теме «Свойства воды. Почему корабль плавает, а не тонет?» (рисунок 2) при помощи учебного оборудования лаборатории. Занятия проводятся в группах.



Рисунок 1 — Естественнонаучная лаборатория

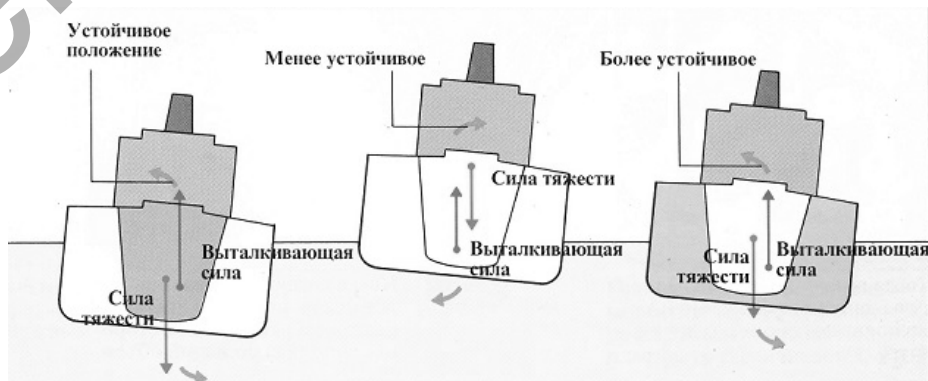


Рисунок 2 — Схема эксперимента «Почему корабль плавает, а не тонет?»

Заключение. Урок — это основная форма организации учебной работы по естествознанию, при которой учебные занятия проводятся учителем с группой учащихся постоянного состава, одинакового возраста и уровня подготовки в течение определенного времени. Использование на уроках естествознания ЕНЛ способствует повышению качества знаний учащихся и заинтересованность учащихся. Учитель должен с особой ответственностью подойти к организации уроков, поскольку от того, как он преподнесет материал на уроке, будет зависеть дальнейший успех в обучении детей.

Список цитируемых источников

1. Ягдовский, К. П. Вопросы общей методики естествознания / К. П. Ягдовский. — М. : Учпедгиз, 1954.
2. Аквилева, Г. Н. Наблюдения и опыты на уроках природоведения / Г. Н. Аквилева. — М. : Просвещение, 1988.

УДК 372

А. А. Терехина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ «РАСТЕНИЯ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ЛАБОРАТОРИИ

Введение. Основная функция понятий в процессе формирования у школьников естественнонаучных знаний состоит в открытии новых сторон познаваемого объекта, в более полном раскрытии его сущностных свойств и частных характеристик. Действительно, не научившись грамотно оперировать понятиями, нельзя правильно провести ни одну мыслительную операцию, просто невозможно ни правильно поставить какой-либо вопрос, ни правильно на него ответить; невозможно также ни логично рассуждать, ни объяснить окружающие явления природы и общества. С помощью понятий (как научных, так и житейских) человек получает возможность успешно ориентироваться в окружающем его внешнем мире.

Основная часть. Понятие — это обобщённое знание о предмете или явлении. Все понятия, которые присутствуют в содержании программ по окружающему миру, имеют следующие характеристики: содержание, объём, динамичность, связь данного понятия с другими.

К определению содержания понятия в методике преподавания окружающего мира есть два подхода:

а) совокупность существенных признаков предмета или явления. По содержанию понятия делятся на простые и сложные. Простые понятия включают в себя один элемент знания о предмете или явлении. Простые понятия, объединяясь друг с другом, образуют сложные понятия. Например, «корень», «стебель», «лист», «цветок», «плод» — простые понятия. Объединившись вместе, эти понятия образуют сложное понятие «органы растения». Но это деление условное. Например, понятие «цветок» может быть и сложным, а по отношению к нему простыми будут такие понятия, как «пестик», «тычинка», «цветоложе», «околоцветник»;

б) деление понятий на группы в зависимости от науки, в которой эти понятия изучаются. Вот некоторые группы понятий, присутствующих в курсе:

- астрономические — звёзды, планета, спутник, Луна, Солнце, Солнечная система и др.;
- геологические — горные породы, полезные ископаемые, добыча полезных ископаемых, залежи полезных ископаемых и др.;
- физические — вещество, явление, свойства воды, круговорот воды в природе, свойства воздуха и др.;
- географические — погода, поверхность, территория, равнина, гора, холм, река, горизонт, ориентирование на местности, масштаб, план, карта и др.;
- биологические — растения, корень, стебель, лист, цветок, питание, дыхание и размножение растений; животные, домашние животные, дикие животные, насекомые, рыбы, птицы, звери и др.;
- сельскохозяйственные — овощи, фрукты, почва, перегной, минеральные вещества, минеральные и органические удобрения и др.;
- экологические — природное сообщество, условия жизни, взаимосвязи живых организмов в природе, охрана природы и др.;
- социальные — страна, государство, национальность, права, обязанности, закон и др.;
- исторические — век, Древняя Русь, революция и др. [1].

Объём понятия характеризуется количеством включённых в него элементов знаний. Многие исследователи делят понятия на единичные и общие. Общие понятия чаще всего выражаются терминами, а единичные — именами собственными, но не всегда: например, понятие «лист берёзы» — единичное, «листья лиственных растений» — собирательное, а «листья растений» — общее и т. д.

Формирование экологических понятий у младших школьников осуществляется с помощью заданий, имеющих экологическую направленность и отражающих взаимодействие организмов в природной среде и взаимодействие человека с окружающей природой. Системные задания позволяют младшему школьнику составить общее представление об экосистемах и роли различных факторов в формировании экологического состояния данных систем. Конкретность мышления младших школьников определяет важность игровых моментов в усвоении основных экологических представлений. В связи с этим большое внимание в работе уделяется методическим разработкам уроков, экскурсий, внеклассных мероприятий, интегрированных уроков [2, с. 112].

Чтобы у детей возрастал интерес, необходимо проводить эксперименты с использованием естественнонаучной лаборатории. Для того чтобы развить у детей понятие «растения», рекомендуется использовать комплект лабораторного оборудования «От зародыша до взрослого растения (организма)». Он позволяет проводить практические работы, в ходе которых изучаются: процессы набухания семян, рост растений, развитие от цветка до плода, влияние состава почвы, освещения, тепла, воздуха, воды и других факторов на рост и развитие организма; фототропизм и геотропизм частей растений. Приведем в пример некоторые опыты, которые можно использовать в педагогической деятельности.

Опыт 1. «Наблюдение фототропизма растений». Для этого эксперимента в светонепроницаемый контейнер для проращивания семян в темноте нужно положить увлажненный тампон из ваты и вдавить семена в неё. Закрыть контейнер крышкой и поставить в теплое место. В течение одной недели ежедневно снимать крышку и увлажнять вату. Вывод: семена не дадут ростков и покроются плесенью.

Опыт 2. «Набухания семян». Для сравнения необходимо выбрать две культуры (горох и овёс). Насыпать семена на дно универсального контейнера и залить водой. Следует наблюдать за изменениями внешнего вида и измерять их. Вывод: горох набухнет и даст ростки раньше, чем овёс.

После проведения экспериментов учащиеся должны сделать вывод: чтобы растения правильно развивались и давали плоды, необходимы свет, тепло, вода и воздух [3].

Аналогичные опыты и многие другие можно проводить с использованием естественнонаучной лаборатории. Тематика лабораторных работ: «Наблюдение процесса проращивания семян растений, исследование влияния света, тепла, воздуха и воды», «Получение практических навыков наблюдений, рассечение и препарирование растений», «Процессы набухания семян, рост растений, развитие от цветка до плода», «Влияние состава почвы, освещения, тепла, воздуха, воды и других факторов на рост и развитие организма», «Фототропизм и геотропизм частей растений».

В процессе осмысления и обобщения представлений выделяются общие существенные признаки предметов и явлений. Результатом этого процесса и являются понятия. Например, у ребенка уже есть представления о березе, липе, ели и т. п. Мышление выделяет их существенные общие признаки: один толстый стебель, ствол; крона из ветвей и листьев; растение высокое. Так образовалось понятие о дереве. Как видим, этот процесс уже оторван от чувственного восприятия и произошел на уровне абстрактного мышления.

Каждое понятие, усваиваемое учащимися при изучении естествознания, должно характеризоваться таким числом существенных признаков, которых было бы достаточно, чтобы трактовать его как первоначальное. Вместе с тем оно должно иметь объем элементов знаний, необходимых для дальнейшего развития. Кроме того, понятие приобретает доказательный и убедительный характер, если существенные признаки его подтверждены оптимальным количеством фактов и если рассмотрены взаимосвязи его с другими понятиями. Это указывает на важность построения логически связанной системы понятий [2, с. 120].

Методика формирования понятий — есть отражение в учебном процессе философской теории познания, которая и является ее методологией: «от живого созерцания к абстрактному мышлению, а от него к практике». Отсюда вытекает важнейший педагогический вывод — вести детей к знанию общего надо через изучение единичного, особенного. Такой подход особенно важен применительно к младшим школьникам, психофизиологической особенностью мышления которых является конкретность, образность. Нельзя понять, что такое растение, не зная конкретных растений. Если учащийся запомнил термин «растение», но никогда не видел конкретное растение, он не владеет этим понятием. В этом случае его знания о растении формальны.

Как правило, обогащение новыми характеристиками уже имеющихся понятий идет на этапе формирования новых знаний. Чтобы новые характеристики не осыпались изолированными, важно и на этапе изучения нового материала обращаться к ранее изученному, устанавливать логические связи с ним. Иногда необходимо такое обращение к учебному материалу прошлых лет. Например, усвоение в 3-м классе понятия «Лес — природное сообщество» требует воспроизведения знаний о разнообразии и строении растений, их изменении по временам года, полученных в 1-м и 2-м классах. Это, в свою очередь, обогатит названное выше понятие, а изученное ранее не просто будет механически воспроизведено, а включено в определенную систему знаний на ином, более высоком уровне. Развитию понятий, их более глубокому пониманию способствуют разнообразные упражнения и практические работы, где знания проверяются в практической деятельности, идет их применение на практике [4].

Заключение. Развитие понятия «растения» — это длительный процесс, в котором каждое понятие обогащается все новыми характеристиками при постоянном сообщении новых знаний, их осмыслении и связи с уже имеющимися знаниями. Руководство этим процессом осуществляется через систему повторения и практикования знаний, применением все усложняющихся вопросов и заданий, среди которых видное место должны занимать вопросы и задания на установление логических связей между отдельными усвоенными понятиями. В процессе формирования и развития восприятия учитель должен повышать активность детей. Достичь это можно различными способами: постановкой опытов, проведением наблюдений, организацией самостоятельного учебного поиска, использованием технических наглядных средств.

Список цитируемых источников

1. Жесткова, Н. А. Экологическое воспитание школьников в начальных классах / Н. А. Жесткова. — М. : Педагогика, 1972.
2. Аквилева, Г. Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе / Г. Н. Аквилева, З. А. Клепинина. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 240 с.
3. Белогривцева, О. И. Исследовательский краткосрочный проект «От зародыша к взрослому растению» [Электронный ресурс] / О. И. Белогривцева. — Режим доступа: <https://infourok.ru/issledovatel'skiy-proekt-ot-zarodisha-k-vzrosloму-rasteniю-2523427.html>. — Дата доступа: 12.03.2018.
4. Мельчаков, Л. Ф. Воспитание и развитие детей в процессе обучения природоведению: из опыта работы : пособие для учителя / Л. Ф. Мельчаков. — М. : Просвещение, 1981.

УДК 376(075.8)

Д. А. Уваров

Брестская областная организация «ОО БелТИЗ», Брест

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЮДЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ ТИФЛОРЕАБИЛИТАЦИИ

Введение. В ходе обучения лиц старшего возраста использованию средств тифлореабилитации встречается ряд социально-педагогических проблем: недостаток «озвученных» банкоматов и терминалов оплаты; недостаточная мотивированность лиц старшего возраста к овладению средствами тифлореабилитации, подготовленность специалистов в области личностных особенностей людей с инвалидностью; встречающиеся нарушения волевой, эмоциональной, познавательной сферы психической деятельности у людей с инвалидностью (гипобулия, эмоциональная апатия, нарушения внимания, памяти, мышления). Следствием социальной отчужденности либо изоляции (в первую очередь людей с инвалидностью I и II групп) являются эмоционально-волевые расстройства, развитие депрессии, изменения поведения, возможно неадекватное восприятие проблемы инвалидности самим человеком и многие другие психологические проблемы [1].

Основная часть. Ещё 20 лет назад доступными средствами тифлореабилитации для слепых и слабовидящих людей были лишь трости, собаки-поводыри и простейшие электронные приборы с голосовой функцией (часы, стационарные телефоны). Но сегодня в распоряжении людей со зрительными нарушениями есть множество как технических средств реабилитации, так и программного обеспечения, в том числе разработанного белорусскими программистами. Примером такой программы является «Штурман». Данная программа предназначена для удалённой помощи оператора незрячим людям в различных бытовых ситуациях: считывание показаний электросчётчика, мелкого текста, номера подъезжающего автобуса и т. д. Таким программам необходимо постоянно соединение с Интернетом на скорости не ниже 3G, из-за чего такие компьютерные программы мало востребованы в сельской местности. Многие жители деревень даже не осведомлены о наличии таких программ.

Потребность в педагогическом сопровождении, овладении компьютерной грамотностью людьми с инвалидностью по зрению определяется высоким компенсаторным потенциалом компьютерных тифлотехнологий, с одной стороны, и сложностью этого инструмента — с другой. Чтобы научиться эффективно применять компьютерные тифлотехнологии, незрячие и слабовидящие пользователи должны освоить целостную систему знаний и навыков, включающую как общую информационную культуру, так и специальную часть, связанную с использованием тифлореабилитационных средств. При этом необходимо учитывать, что тифлоспецифика в работе на компьютере делает этот инструмент более сложным в освоении и использовании.

Однако на сегодня специализированные образовательные услуги для людей с инвалидностью по зрению, направленные на освоение компьютерной грамотности и получение навыков применения компьютерных технологий как средства компенсации нарушений зрения при работе с информацией, развиты в нашей стране очень слабо. Систематическая работа по координации внедрения информационных технологий для незрячих людей в центре и в регионах отсутствует [2].

В силу своих личностных особенностей многие люди особой заботы боятся обратиться к незнакомым людям за помощью. Опыт работы показывает, что та среда, в которой незрячий не может обойтись без помощи других людей, не может считаться безбарьерной.

Заключение. Чтобы сделать использование технических средств тифлореабилитации по-настоящему массовым и эффективным, необходима подготовка специалистов для работы с незрячими и слабовидящими людьми, а также создание образовательного ресурса для них. Необходим отказ от доминирования «медицинской модели» инвалидности, которая «загоняет» человека в две социальные роли — «пациента» и «потребителя определенных льгот»; утверждение человека с «ограниченными возможностями» как полноправного субъекта всей системы отношений: социальных, политических, экономических, социально-психологических. Необходимо формировать социальную независимость людей с инвалидностью.

Социальная независимость человека с инвалидностью подразумевает достижение им максимально возможного уровня самостоятельного участия в решении своих проблем, позволяет ему использовать свой потенциал не только для личной пользы, но и для блага своего ближайшего окружения. Осуществление социальной независимости людей с инвалидностью, активизация и стимулирование их активного участия в личностно значимой общественной деятельности является одной из главных задач специалистов по социальной работе, а также социальных педагогов.

Список цитируемых источников

1. Селезнёв, А. А. Социальная психология здоровья и педагогика в условиях инклюзии. Психология инклюзивного образования / А. А. Селезнёв. — Минск : Колорград, 2018. — 152 с.
2. Швецов, В. Педагогическое сопровождение освоения и применения компьютерных технологий как средства социальной интеграции лиц с глубокими нарушениями зрения [Электронный ресурс] / В. Швецов. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-osvoeniya-i-primeneniya-kompyuternyh-tehnologiy-kak-sredstva-sotsialnoy-integratsii-lits-s-glubokimi>. — Дата доступа: 20.03.2018.

УДК 37.013

А. И. Харитоненко, Л. В. Бурчак

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко, Глухов, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Экологическое воспитание приобретает приоритетную роль в образовании в целом и в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных школ. Развитие и формирование у учащихся экологической компетентности обеспечивается соответствующим обновлением всех составляющих учебно-воспитательного процесса учебного заведения (целей, содержания, технологий и т. д.). Цель экологического воспитания и образования должна быть ориентирована на формирование экологического сознания личности, готовности ответственно относиться к окружающей среде, воспитание экологически осознанного поведения, знаний прав и обязанностей граждан. Жизненно необходимым становится создание условий в учебном заведении и семье, в которых учащиеся осознавали бы практическую значимость экологической компетентности, проявляли бы свою заинтересованность, приобретали способности и готовность к инициативной творческой деятельности экологической направленности [1].

Фундамент экологической культуры закладывается в раннем детстве, где первостепенная роль принадлежит семье. Однако особое место в формировании экологического мировоззрения, экологической культуры, экологического сознания отводится именно общеобразовательной школе в связи с тем, что экологическое образование и воспитание здесь реализуются непрерывно и последовательно, комплексно на межпредметной основе.

Специфика экологического образования заключается в том, что она должна базироваться на принципе опережающего отображения, т. е. в сознании человека должна происходить постоянная оценка возможных последствий вмешательства в природу.

Проблемам природоохранного воспитания учащейся молодежи посвящены труды многих ученых. Основные направления природоохранного просвещения нашли свое отражение в исследованиях С. Шмалей, И. Зверева, А. Волковой, А. Захлебного и др. Разработано много программ в области экологического образования подростков. Большая часть их посвящена игровым формам деятельности: В. Селищев, А. Кандаурова, Д. Кавтарадзе, А. Колосков, А. Бирюкова, Л. Бобылева.

Формирование экологической культуры личности путем ее участия в природоохранной работе является предметом исследований А. Алексеева, Н. Дуденко, Н. Жук, Б. Йоганзена, Е. Макарова, А. Момотова, Н. Рыкова, С. Павлюченко и др.

Основные ориентиры экологического образования и воспитания определяются «Концепцией экологического образования Украины», в которой выделяется основная цель экологического образования — «формирование экологической культуры отдельных лиц и общества в целом, формирование навыков, фундаментальных экологических знаний, экологического мышления и сознания». Концепцией определяются основные задачи экологического образования, среди которых формированию экологической культуры отводится особое место.

Основная часть. Важный аспект психологической подготовки подрастающего поколения в сфере экологического воспитания — формирование чувства сопричастности, ответственности; понимание необходимости заботы о природе; готовность жить в согласии с природой и в соответствии с ее законами.

Выделяются основные компоненты экологического образования: экологические знания, экологическое мышление, экологическое мировоззрение, экологическая этика, экологическая культура. Каждому компоненту соответствует определенная степень экологической зрелости: от элементарных экологических знаний до практической их реализации путем привлечения учащихся к природоохранной деятельности [2, с. 3—5].

Экологические представления формируются у младших школьников в первую очередь на уроках природоведения и продолжают на следующих этапах (5—9 и 9—11-е классы). В средних и старших классах целью такого воспитания является осознание учениками масштабов экологического кризиса, знание и понимание причин и последствий негативного влияния человечества на окружающую среду, формирование нового типа мышления, выработка новых идей по сохранению окружающей среды, посильная практическая деятельность, направленная на выявление насущных проблем и улучшение состояния природной среды. К сожалению, в учебных программах на изучение тем экологической направленности отводится довольно мало времени, поэтому больше внимания данным темам можно уделить во внеклассной работе:

- создание молодежной организации или групп, которые будут проводить деятельность в целях улучшения экологического состояния окружающей среды;
- проведение часов общения с природой;
- написание стихов о красоте родного края;
- проведение интегрированных занятий экологического содержания («Путешествие в природу» и т. п.);
- проведение игр для малышей (например, «Формирование экологической культуры»);
- празднование Всемирного дня Земли (22 апреля);
- участие в конкурсах «Люби и знай свой край родной», «Экологические тропы» и т. д. (конкурсы сочинений о сохранении природы и окружающей среды, выставки работ учащихся из неживого природного материала, поэтические конкурсы на лучшее стихотворение или песни о природе, конкурсы рисунков или фотографий, защита творческих отчетов, разработка сценариев праздников, уроков или других мероприятий, анкетирование, составление рефератов и т. п.);
- проведение рейдов по очистке прудов, источников, которые протекают неподалеку от школы;
- проведение агитационно-разъяснительной работы (о вреде сжигания опавших листьев, недопустимости истребления первоцветов и т. п.);
- проведение анкетирования населения по вопросам улучшения экологического состояния окружающей среды;
- проведение уроков и бесед по экологическому воспитанию;
- изучение правил поведения на природе;
- проведение экологических игр, защита рефератов и проектов улучшения состояния природной среды;
- организация выставок ученических работ, рисунков, сочинений, стихов, песен [3; 4].

Чтобы экологическое воспитание дало должный результат, оно должно быть организовано надлежащим образом, соответствовать определенным требованиям. Работа должна быть целенаправленной, школьники должны понимать, для чего они выполняют определенную задачу, каким должен быть результат. Важность и необходимость выполняемой деятельности дает ученикам чувство необходимости действовать, удовольствия от полученного результата, причастности к решению глобальных проблем. Воспитательная эффективность экологической деятельности возрастает при том условии, когда ученики являются не только исполнителями, но и ее организаторами. Именно поэтому нужно давать больше творческих заданий, которые решаются коллегиально, в сотрудничестве, побуждают к поиску объектов воздействия, к решению рационализаторских идей и проблем.

Заключение. Ценностное отношение к природе и сформированная на его основе экологическая культура являются обязательным условием устойчивого развития общества, согласование экономических, экологических и социальных факторов развития в учебных заведениях реализуется через: 1) экологические кружки, объединения, общества охраны природы, экологические агитбригады, экологические лагеря; экологические экспедиции, экологические площадки при школах; 2) научно-исследовательскую и поисковую работу; 3) воспитательную работу экологической направленности; эколого-просветительские акции; 4) проведение массовых форм природоохранной работы, в том числе и практического направления по озеленению, благоустройству территории учебного заведения и прочее.

Учитывая вышесказанное, можно утверждать, что активное, сознательное, добровольное участие школьников в природоохранной работе как элемент проявления экологической культуры является конечной целью экологического воспитания. А само отношение к природе и ее объектам, определяет уровень культуры экологического поведения личности [5, с. 241]. Работа с учащимися должна быть целенаправленной, ученики должны четко понимать, для чего они выполняют то или иное задание, каким должен быть результат.

Список цитируемых источников

1. Писарь, Е. А. Экологическое воспитание учащихся / Е. А. Писарь, А. Н. Кухта. — М.: Совет. шк., 1990. — 86 с.
2. Концепция экологического образования Украины. — М.: Аспект-Полиграф, 2008. — 32 с.
3. Наволоков, Н. П. Энциклопедия педагогических технологий и инноваций / Н. П. Наволоков. — Харьков: Основа, 2009. — С. 18—93.
4. Пруцакова, А. Л. Проблемы формирования экологической культуры школьников / А. Л. Пруцакова // Теоретико-метод. проблемы воспитания детей и учащейся молодежи. — 2012. — № 16. — Т. 1. — С. 240—247.
5. Довгань, Г. Д. Дидактические материалы к урокам географии 7 класса / Г. Д. Довгань. — Харьков: Ранок: Веста, 2008. — С. 36—37.

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ, ИСПОЛЪЗУЕМЫХ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Введение. Сегодня, в период интенсивного реформирования школы, характеризующийся изменениями содержания образования, обновлением форм и методов организации обучения, возникает необходимость в переосмыслении традиционных теоретико-методических подходов школьного физического воспитания, которые, как показывает практика, не в состоянии решить в полном объеме весь комплекс задач, в том числе обеспечение необходимого уровня здоровья школьников [1; 2]. В этом контексте одним из приоритетных направлений считается внедрение в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учебных заведений новых воспитательных и педагогических технологий, направленных на совершенствование системы школьного физического воспитания [3—5].

В современной научно-методической литературе существует большое количество педагогических технологий. Большинство из них направлены на совершенствование учебного процесса. В педагогической практике эти технологии определяются как учебные [1; 2; 6]. Среди многообразия таких технологий в современной школе широкое распространение получили технологии традиционного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, коллективного способа обучения, интерактивного обучения и др. Каждая из этих технологий имеет свои особенности, характерные признаки, свою структуру и направленность на решение конкретных задач, реализация которых осуществляется с использованием специфических средств, методов и форм обучения в соответствии с характером и особенностями задач, которые решаются в процессе использования той или иной педагогической технологии [1; 5; 7].

Цель исследования заключается в анализе современных педагогических технологий, используемых в системе школьного физического воспитания.

Основная часть. Методы исследования базируются на анализе специальной литературы, в которой раскрываются теоретические и практические аспекты использования педагогических технологий в системе школьного физического воспитания.

Среди существующих педагогических технологий, которые используются в системе школьного образования, широкое распространение получили и педагогические технологии, направленные на решение основных задач системы школьного физического воспитания (образовательных, оздоровительных, воспитательных). Среди многообразия таких технологий наиболее распространены технологии, направленные на повышение у учащихся мотивации к систематическим занятиям физическими упражнениями («формирование физической активности школьников», «формирование готовности школьников к самостоятельным занятиям физическими упражнениями» и др.); педагогические технологии, направленные на повышение двигательного режима учащихся (фитнес-технологии, аэробные технологии и др.); здоровьесберегающие и здоровьесформирующие педагогические технологии; информационные педагогические технологии (технология «атлет», программа мини-шейпинг и др.). Все вышеуказанные технологии разрабатываются на таких же началах, что и другие организационно-педагогические технологии. Так, в основе организационно-педагогических технологий «формирование физической активности школьников» [5] лежит индивидуальный и дифференцированный подход к процессу физкультурного образования учащихся общеобразовательных учебных заведений. Алгоритм реализации индивидуального подхода в процессе физкультурного образования заключается в создании условий для самосовершенствования и саморазвития школьников за счет формирования у них знаний и умений самостоятельно осуществлять оценку физического состояния, разрабатывать индивидуальные программы для самосовершенствования физических качеств, составлять специальные комплексы физических упражнений, определять объем двигательной нагрузки, оценивать результаты физической активности. В ней делается акцент на деятельностные стороны усвоения учащимися ценностей физической культуры, отражены последовательные этапы достижения целей обучения, воспитания и развития. Например, технология «управление формированием личности учащихся на занятиях физической культурой» [4] разработана на основе деятельностного и личностно ориентированного подходов. Эта модель педагогических технологий представляет собой систему совместной деятельности ученика и учителя по диагностированию, проектированию, организации, контролю, коррекции образовательного процесса в целях достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участников.

Технология «формирование у учащихся общеобразовательной школы мотивации к систематическим занятиям физической культурой» [6] направлена на формирование у подростков специальных и социальных мотивов к систематическим занятиям физическими упражнениями. Методические особенности такой технологии заключались в том, что она содержала комплекс дидактических средств, методы индивидуального дозирования педагогических факторов и лечебно-педагогического контроля, самостоятельных занятий физическими

упражнениями, систему межпредметных связей, систему оценки и стимулирования деятельности школьников, методы формирования и коррекции доминирующих мотивов, их трансформации в социальные мотивы.

Следующая категория педагогических технологий, которые используются в системе школьного физического воспитания, направлена на повышение уровня двигательной активности подростков, улучшение их физической подготовленности, повышение интереса и мотивации к занятиям физической культурой. Среди них важную роль играют фитнес-технологии [8], в основе которых лежит принцип применения современных направлений и средств оздоровительного фитнеса с учетом заинтересованности подростков к отдельным видам двигательной активности, половых закономерностей в формировании мотивационных приоритетов; дифференциации в нормировании объема физической нагрузки с учетом их пола, физической подготовленности, альтернативного подхода в выборе средств и методов оздоровительной физической культуры в зависимости от уровня физической подготовленности.

Очевидно, что любые инновационные нововведения в систему физического воспитания детей и молодежи должны быть направлены в первую очередь на улучшение их физического здоровья. В связи с этим особую актуальность и значимость приобретают здоровьесберегающие (оздоровительно-корректирующие, физкультурно-оздоровительные, оздоровительно-рекреационные) технологии, которые на сегодня широко распространены в системе школьного образования. По мнению многих ученых [7; 9; 10], здоровьесберегающие технологии можно рассматривать как совокупность приемов, форм и методов организации обучения без ущерба для здоровья учащихся. Некоторые ученые [3; 8] предлагают выделить понятие «здоровьеформирующие воспитательные технологии», понимая под ними те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представлений о здоровье как о ценности, а также мотивацию на здоровый образ жизни. Важную роль в этом процессе играет школьная система физического воспитания. По мнению И. Бондаренко [3], основными направлениями и формами сохранения здоровья учащихся в процессе физического воспитания являются: уроки физической культуры (проведенные в идеале, с соблюдением гигиенических требований и плотности урока); физкультурно-оздоровительные мероприятия, которые проводятся в режиме учебного дня (утренняя гимнастика, физкультурные паузы, физкультурные минутки и др.); занятия в спортивных секциях, совершенствование ранее приобретенных двигательных навыков; создание условий для формирования мотивации к занятиям физическими упражнениями; формирование у учащихся умений и навыков самостоятельно использовать средства физического воспитания в целях профилактики различных нарушений в состоянии здоровья.

Одним из инновационных направлений, направленных на совершенствование системы школьного физического воспитания, является внедрение в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учебных заведений информационных технологий. Необходимость использования достижений информационных технологий для решения теоретических и методических проблем школьного физического воспитания отмечалась многими учеными [11; 12]. Среди многообразия информационных технологий в школьном физическом воспитании наиболее актуальные и наиболее распространенные среди них: информационная технология «Атлет», которая разработана в целях ознакомления юношей с основными занятиями с атлетической гимнастики. Структура программы разработана по принципу гипертекста. Ученик, работая с программой, выбирает ту последовательность, которую считает необходимой, что позволяет полностью использовать максимальный подход в обучении. Кроме того, программа имеет четыре уровня, которые ученик может также выбирать по своему усмотрению в соответствии с собственной физической подготовкой. Программа «мини-шейпинг» подготовлена для оценки особенностей телосложения и физической подготовленности девушек. С ее помощью возможно в рамках учебных занятий не только тестировать учеников, но и учить их технологии коррекции и совершенствования индивидуального физического развития, функциональных и двигательных возможностей и в целом формировать устойчивое мотивационно-ценностное отношение к физкультурно-оздоровительным занятиям.

Как отмечают ученые, исследовавшие проблему внедрения информационных технологий в школьную практику [12; 13], этот процесс может успешно происходить при следующих условиях через организацию урочной познавательной деятельности учащихся, реализацию внеурочной воспитательной работы со школьниками; осуществление управленческой деятельности администрации школы.

Проведенный выше анализ говорит о том, что в условиях современной школы значительное внимание уделяется разработке и внедрению в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учебных заведений различных педагогических технологий. Подавляющее большинство таких технологий ориентировано на совершенствование урочной и внешкольной форм системы школьного физического воспитания за счет повышения объема двигательной активности учащихся, внедрения новых (ранее неизвестных ученикам) видов спорта, использования средств массовой информации и компьютерных программ, создания условий для самостоятельной подготовки учащихся к занятиям физическими упражнениями. Очевидно, что использование указанных технологий существенно повысит качество выполнения задач системы школьного физического воспитания. Вместе с тем необходимо отметить, что, несмотря на большое внимание ученых к разработке педагогических технологий, пока недостаточно технологий, использование которых обеспечивало бы связь между уроками физической культуры и другими формами школьного физического воспитания, способствовало бы формированию у учащихся физической культуры личности, до сих пор не раскрыты механизмы привлечения учащихся к систематическим занятиям физическими упражнениями, формирование у них действенного отношения к этому процессу.

Заключение. Проведенный анализ специальной научно-методической литературы, в которой освещаются проблемы использования современных педагогических технологий в системе школьного физического воспитания, позволяет сделать следующие выводы: в условиях современной школы уделяется значительное внимание разработке и внедрению в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учебных заведений различных педагогических технологий, направленных на совершенствование урочной, внеурочной, внеклассной, внешкольной форм системы школьного физического воспитания.

Подавляющее большинство таких технологий ориентировано на повышение объема двигательной активности учащихся, сохранение и укрепление их здоровья, формирование у учащихся интереса за счет внедрения новых видов спорта, использование средств массовой информации и компьютерных программ, создание условий для самостоятельной подготовки учащихся к занятиям. Несмотря на большое внимание ученых к разработке педагогических технологий, пока недостаточно наработано технологий, использование которых обеспечивало бы воспитание у учащихся физической культуры личности.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в разработке педагогической технологии, направленной на формирование физической культуры личности учащихся общеобразовательных учебных заведений.

Список цитируемых источников

1. Прокопенко, И. Ф. Современные педагогические технологии в подготовке учителей : учеб. пособие / И. Ф. Прокопенко, В. И. Евдокимов. — Харьков : Коллегиум, 2008. — 344 с.
2. Сутулая, В. А. Педагогические технологии в системе физического воспитания школьников / В. А. Сутулая, В. Власов, А. И. Булгаков. — Харьков : ХГАФК, 2013. — 117 с.
3. Бондаренко, И. И. Сохранение здоровья учащихся в процессе физического воспитания / И. И. Бондаренко // Здоровье через образование : материалы межотраслевой науч.-практ. конф., 22 апр. 2009 г. — Т. 1. — С. 287—292.
4. Волошко, Л. Б. Управление формированием личности учащихся на занятиях физической культурой / Л. Б. Волошко // Педагогика, психология и медико-биолог. проблемы физ. воспитания и спорта. — 2007. — № 1. — С. 23—32.
5. Комков, А. Г. Организационно-педагогическая технология формирования физической активности школьников / А. Г. Комков, Е. Г. Крылова // Физич. культура. — 2002. — № 1 — С. 2—4.
6. Иваний, И. В. Технология гармонизации физического и интеллектуального личностного развития и здоровья в системе физического воспитания младшего школьника: теоретическое обоснование / И. В. Иваний, И. А. Калиниченко // Теория и методика физ. воспитания. — 2007. — № 1. — С. 7—11.
7. Деминская, Л. А. Анализ содержания и условий использования здоровьесберегающих технологий в системе общеобразовательных школ / Л. А. Деминская // Педагогика, психология и медико-биолог. проблемы физ. воспитания и спорта. — 2010. — № 11. — С. 23—26.
8. Кибальник, А. Оздоровительные технологии для повышения двигательной активности подростков / А. Кибальник // Теория и методика физ. воспитания и спорта. — 2007. — № 4. — С. 15—18.
9. Захожий, Л. Методика формирования готовности старшеклассников к самостоятельным занятиям физическими упражнениями / Л. Захожий // Физическое воспитание, спорт и культура здоровья : сб. науч. тр. — 2010. — № 2. — С. 33—37.
10. Здоровьесберегающие технологии в учебном заведении / сост. А. Колонькова, А. Литовченко. — М. : Школ. мир, 2009. — 128 с.
11. Волков, В. Ю. Компьютерные технологии в образовательном процессе по физической культуре в вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 24.00.02 / В. Ю. Волков. — СПб. : СПбГУ, 1997. — С. 13—56.
12. Кашуба, В. Об использовании информационных технологий в физической рекреации / В. Кашуба, А. Андреева // Теория и практика физ. воспитания и спорта. — 2008. — № 1. — С. 114—118.
13. Забродская, Л. М. Информатизация учебного заведения : управленческий аспект / Л. Н. Забродская. — М. : Основа, 2003. — 240 с.

УДК 364-322:378

И. А. Церкович

учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

ВОЛОНТЁРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА

Введение. Современная социокультурная ситуация обуславливает необходимость подготовки компетентных и разносторонне развитых специалистов. Так, одной из эффективных форм формирования социальной компетенции у будущих специалистов является волонтерская деятельность. Личностное развитие студентов в различных направлениях волонтерской деятельности содействует профессиональному становлению.

Основная часть. Во Всеобщей декларации волонтеров волонтерская деятельность понимается как фундамент гражданского общества, которое воплощает в жизнь устремления человечества к достижению мира, свободы, безопасности, справедливости и реализации возможностей для всех людей.

В ходе анализа социально-педагогической, социологической литературы, государственных документов в области молодежной политики и образования, результатов научных исследований наблюдается рост интереса ученых к организации волонтерской деятельности (Т. В. Соколова, А. Н. Сендер, М. Н. Ахметгалеев, Н. Н. Ершова, О. В. Решетников, Н. Ю. Слабжанина, Е. В. Богланова). В работах

отечественных и зарубежных ученых рассматриваются возможности добровольчества, прежде всего в контексте социально-педагогической и психологической деятельности.

Так, Н. Н. Ершова под добровольчеством понимает помощь, оказываемую бескорыстно человеком по отношению к третьим лицам; Н. Ю. Слабжанин конкретизирует, что это деятельность по разрешению социально значимых проблем общества, осуществляемая без какого-либо принуждения на безвозмездной основе.

Исследователь Е. В. Богданова сущность волонтерской деятельности с позиции педагогики определяет, во-первых, с позиции воспитания: формирования и развития ценностей молодёжи, изменения психологических качеств, мотивации на участие в деятельности, отношения к себе и окружающим людям. И с другой стороны, с позиции обучения, прежде всего социально-педагогического: усвоения социальных норм, знаний, формирования социального опыта, а также овладения технологией, приемами и формами организации волонтерской деятельности.

Волонтерская деятельность в университете направлена на развитие положительных качеств будущих специалистов, формирование активной гражданской позиции. Добровольчество в образовательном пространстве университета позволяет создавать волонтерские отряды, волонтерам самостоятельно принимать решения и реализовывать их, целью же данной работы является помощь различным категориям населения. С этой точки зрения волонтерская деятельность представляет специфическую форму работы.

Следует отметить, что формирование гражданской активности молодежи в условиях волонтерской деятельности осуществляется на основе целостного педагогического воздействия на когнитивно-познавательную, мотивационно-ориентационную, поведенческую, творческо-деятельностную сферу современного молодого человека.

Основная ценность организации волонтерского движения в учреждении высшего образования состоит в том, что будущие специалисты приобретают личный опыт профессионально ориентированной деятельности, получают возможность проследить свой личностный и профессиональный рост. Это становится возможным благодаря организации не только совместной деятельности, где каждый выполняет определённую роль, но и индивидуальным заданиям, выполнение которых обеспечивает раскрытие и развитие творческих способностей студентов. Разнообразные формы организации волонтерской деятельности предоставляют возможности для формирования профессионально значимых качеств, профессиональной направленности будущих специалистов.

Следует отметить, что вовлечение студентов в волонтерскую деятельность позволяет решить ряд задач: 1) способствует организации досуга студентов, тем самым помогая занять свободное от учебных занятий время; 2) способствует объединению студентов в микрогруппы, тем самым помогая найти единомышленников и друзей; 3) способствует развитию активной гражданской позиции и воспитывает чувство ответственности; 4) помогает приобрести социальный опыт взаимодействия с людьми; 5) позволяет развивать лидерские качества; 6) способствует развитию устойчивых положительных установок; 7) позволяет побывать на месте взрослого человека, осуществляя самостоятельное планирование деятельности, её реализацию, нести ответственность за результат своей работы.

В учреждении образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» активно осуществляется добровольческая деятельность, в рамках реализации целевой программы «Волонтерская деятельность студентов» (на 2018—2020 годы), успешно функционирует Совет волонтеров университета, Академия добровольчества. Действует 22 волонтерских отряда, в них состоит более 800 студентов университета.

Волонтерская деятельность в университете регламентируется локальными нормативными документами: «Положение о волонтерском отряде (группе)», «Положение о волонтерской деятельности в университете», «Положение о Совете волонтеров университета».

Для повышения эффективной организации деятельности студентов-волонтеров работа осуществляется с помощью менеджмента волонтерской деятельности, который включает в себя следующие этапы: планирование работы с волонтерами, привлечение волонтеров, ориентирование и обучение волонтеров, супервизия волонтеров, признание деятельности волонтеров, оценка деятельности волонтеров [1].

Студенты-волонтеры, исходя из специфики своей работы, регулярно проходят обучение и повышают уровень своей компетенции, получают необходимые знания посредством посещения лекций, семинаров, тренингов, мастер-классов и т. д.

Работа всех волонтерских отрядов организована по принципу «равный обучает равного», где студенты-волонтеры старших курсов делятся своими знаниями и опытом со студентами-волонтерами младших курсов. Это способствует формированию у них позитивных социальных установок, выработке умений и навыков добровольческой деятельности, оказанию безвозмездной помощи.

В БрГУ имени А. С. Пушкина активно работает Академия добровольчества, целью которой является формирование у обучающихся их профессиональной направленности, посредством осуществления волонтерской деятельности, направленности на решение педагогических, психологических и социально значимых проблем в обществе Академия включает в себя обучающихся психолого-педагогического, социально-педагогического, филологического, физико-математического, географического, биологического, исторического, юридического факультетов, факультета иностранных языков, факультета физического воспитания.

Академия включает волонтерские отряды «Инсайт», «Волшебное детство», «Непратаптаны шлях», «От сердца к сердцу», «Лето», «Задор». Деятельность академии направлена на развитие волонтерского движения в университете, оказание помощи людям, находящимся в трудной жизненной ситуации, обеспечение личностного и профессионального роста волонтеров, формирование у них нравственных и профессионально значимых качеств, инициативы, социальной активности, профессиональной направленности личности.

Студенты-волонтеры систематически осуществляют добровольческий труд в ГУО «Детский сад № 10 г. Бреста» в специализированных группах для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. На базе данного сада создано и работает «Бюро добрых услуг» — социальная передышка для родителей в выходные дни. Также волонтером-ассистентом в группе осуществляется работа по оказанию помощи в осуществлении режиссерских моментов и проведении развивающих игр, досуговых мероприятий с детьми — «Дежурный волонтер».

Академия внедряет технологии клоунотерапии в работу с детьми с особенностями в развитии, способствующей гуманизации процесса излечения и реабилитации, улучшению качества жизни людей; при внесении положительных эмоций в социальный контекст здоровья.

Заключение. Волонтерская деятельность имеет большой резонанс среди студенческой молодежи. Однако для оказания безвозмездной помощи на высоком профессиональном уровне различным категориям населения студентам-волонтерам не всегда хватает практических навыков. Тем не менее целенаправленная и системная организация волонтерской деятельности в пространстве университета содействует развитию у молодежи чувства взаимопомощи, создает условия для реализации молодежных инициатив по поддержке различных социальных групп населения, приобщает молодежь к здоровому образу жизни, содействует достижению иных социально значимых общественных целей.

Список цитируемых источников

1. Соколова, Т. В. Волонтерская деятельность студентов: социально-образовательный аспект / учеб.-метод. пособие для студентов соц.-гуманитар. профиля / Т. В. Соколова ; под ред. А. Н. Сендер ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. — Брест : БрГУ, 2014. — 148 с.

УДК 37.013.43

Т. В. Шмелёва

Житомирский государственный университет имени Ивана Франка, Житомир, Украина

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА УКРАИНЫ И РЕСПУБЛИКИ ПОЛЬША

Введение. Учитывая то, что в Украине начался процесс формирования и реализации евроинтеграционной политики, приобретают первоочередную важность вопросы развития и функционирования образовательных систем в мире в целом и в Европе в частности.

В ЕС признается, что образование имеет важное значение для развития современного общества и экономики, основанных на знаниях. Несомненно, это потому, что ЕС осознает, что успех интеграции зависит в значительной степени от успешности воспитания нового поколения европейцев в духе сообщества, сотрудничества и уважения к разнообразию.

Современные отечественные образовательные тенденции, связанные с изменением их роли в условиях европейской интеграции, отмечены в программных и стратегических документах, принятых в Украине (Национальная стратегия развития образования в Украине на 2012—2021 годы, Стратегия реформирования высшего образования в Украине до 2020 года, Концепция развития образования в Украине на период 2015—2025 годы). Эти документы нацеливают научно-педагогическую общественность на поиск и обоснование новых направлений, отвечающих целям устойчивого опережающего развития образования в Украине.

Наше государство, как и другие страны мира, в соответствии с экономическими и культурными возможностями пытается создать совершенную систему образования. Современное образование в отдельной стране или регионе развивается и обогащается благодаря тому, что ему удается использовать образовательный опыт других стран. Этот основной принцип — приобретение международного опыта и знаний об образовании — все больше распространяется в современном обществе.

Основная часть. Изучением международного педагогического опыта, а также возможностей и путей его использования в отечественной науке занимается сравнительная педагогика, или компаративистика. Эта наука — одна из отраслей современной педагогики, целью которой является собрание, сопоставление и анализ данных о функционировании систем образования в разных странах.

Решению поставленных перед современной педагогикой задач, по нашему мнению, будет способствовать изучение опыта соседней Польши, которая имеет много общего с нами в историческом и культурном развитии. Причины, объясняющие выбор нашего исследования польской педагогики следующие: 1) Польша является ближайшим соседом Украины, что способствует тесным историческим, экономическим, культурным и педагогическим контактам; 2) в компаративистике целесообразно остановить свой выбор на исследовании систем образования и воспитания тех стран, которые имеют относительно общие историко-культурные традиции (Б. Вульфсон); 3) наши страны объединяет то, что реформы в образовании начались относительно недавно, поэтому ситуация в педагогике Украины и Польши похожа, что и дает нам основания для педагогического сравнения.

Современный украинский ученый Н. Ничкало отмечает, что творчество польских компаративистов, которые накопили богатейший теоретический и практический опыт, заслуживает высокой оценки и представляет значительный интерес для нашей страны, вставшей на путь национального возрождения и реформирования системы образования и воспитания [1, с. 11].

Итак, актуальным является исследование состояния, закономерностей и тенденций развития польской педагогики, культуры, ее сравнение с украинской педагогикой, что позволит прогнозировать развитие собственных систем образования и способствовать их модернизации в связи с современным научно-техническим прогрессом и мировыми процессами глобализации.

Значительный интерес в определении и сравнении содержания, форм и методов украинского и польского образования представляют собой компаративистские исследования, представленные в трудах А. Василюк (системы подготовки учителей в Украине и Польше), С. Сысоевой (образовательные системы стран Европейского союза), А. Каплуна (развитие систем подготовки квалифицированных рабочих в Болгарии и Польше (конец XIX—XX века)), К. Корсака (уроки и перспективы реформ образования в Польше и Украине), В. Пасечника (подготовка учителей физической культуры в Польше (вторая половина XIX — начало XXI века)), С. Когут (системы профессиональной подготовки социального педагога в высших учебных заведениях Украины и Польши), П. Сауха (историческая матрица и перспективы образования Украины и Польши в дискурсе культурно-цивилизационной самоидентификации) и др.

Генезис польской сравнительной педагогики как науки, ее предметная область, теоретические и методологические концепции были представлены в многочисленных публикациях. Укажем лишь некоторые из них: Р. Пахочиньский «Сравнительная педагогика. Справочник для студентов педагогики» (Ryszard Pachociński, *Pedagogika porównawcza. Podręcznik dla studentów pedagogiki*, (Trans Humana, Białystok 1995)); Я. Пруха «Сравнительная педагогика. Учебник Академический» (Jan Průcha, *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, red. Nauk. B. Śliwerski, przekład: M. Poltowicz, (PWN, Warszawa 2004)); Р. Новаковская-Сьота «Сравнительная педагогика. Проблемы и перспективы состояния исследований» (Renata Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy*, (Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014)). Наиболее существенным вкладом в становление польской компаративистики стали научные труды Б. Суходольского (B. Suchodolski) и Б. Наврочинского (B. Nawroczyński).

По мнению польских компаративистов Е. Куля (E. Kula), М. Пенковской (M. Pękowska), сегодня не сформулировано единое универсальное определение сравнительной педагогики. Довольно убедительным кажется определение, что сравнительная педагогика — это «межкультурное сравнение структур, целей, задач, методов и достижений различных образовательных систем и общественных соответствий этих систем и их компонентов» [2, с. 57]. Эта дефиниция подчеркивает взаимоотношения между образованием и обществом с целью выявить принципы и закономерности явлений, которые исследуются.

В Польше в период общественно-политической трансформации произошло существенное смещение исследовательских интересов от реконструкций иностранных систем образования или историко-философских рассуждений к эмпирическим сравнительным исследованиям. Сравнительная педагогика имеет большое будущее, потому что, с одной стороны, проникновение в образование процессов современной глобализации стало реальностью, с другой — национальные системы образования пытаются любой ценой сохранить свою специфику, индивидуальные особенности с точки зрения своего исторического прошлого, культурных или религиозных обусловленностей [3].

Польская исследовательница сравнительной педагогики Р. Новаковская-Сьота пишет: «Сравнительная педагогика является относительно молодой дисциплиной наук о воспитании, основной целью которой является сбор, упорядочение и анализ данных о функционировании систем образования в разных странах мира» [4, с. 11].

Поскольку международное сообщество единодушно определяет компаративистику как «молодую» научную дисциплину, то целесообразно кратко указать на условия, влияющие на ее формирование. Говоря об условиях, подразумеваем факторы, как локальные, так и универсальные, которые образуют сеть взаимосвязей, определяющих область развития научной дисциплины [5].

Наиболее характерной чертой сравнительной педагогики является ее относительная молодость. Молодость научной дисциплины не связана со временем ее возникновения, но с её методологическим самосознанием в определении своего собственного места среди других научных дисциплин путем определения присущих только ей объекта исследования и системы понятий для описания сущности и методов исследования.

Однако важно отметить, что компаративисты разных стран — немецкие (Ф. Шнайдер и Ф. Хилкер); польские (Р. Новаковская-Сьота), украинские (А. Выхрущ) — убеждены в междисциплинарном характере сравнительной педагогики. «Компаративистика должна первой отказаться от надуманного распределения системы понятий между различными науками. Междисциплинарный подход это требование времени» [6].

Сравнительная педагогика не должна рассматриваться как особый вид истории воспитания или как субдисциплина социологии или политологии, поскольку она является синтезом тех и других отраслей науки. Исследование компаративистики — это монография одной страны или сравнительные исследования многих стран на одном промежутке времени. Практическое использование этой методологии является сложным, поскольку практически невозможно отделение описания от интерпретации. Другая сложность заключается в накоплении знаний из нескольких научных дисциплин и способности синтезировать эти знания так, чтобы они стали основой для надлежащего сравнения.

Ключевым признаком компаративистики должен стать ее характер, в котором сочетаются знания и творчество, где знания приобретаются из совокупности явлений образовательной реальности, т. е. учитывается связь между конкретными явлениями и их историческим, социальным, политическим и культурным контекстом [4, с. 19].

Заключение. Разнообразие в сфере образования неизбежно (возможно, даже необходимы), поэтому зрелость сравнительной педагогики может быть оценена на основе готовности признать различные методы исследования (качественные и количественные) и использования достижений других научных дисциплин.

Список цитируемых источников

1. Ничкало, Н. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання / Н. Ничкало // Порівняльна професійна педагогіка. — № 1. — 2011. — С. 6—18.
2. Pachociński, R. Pedagogika porównawcza / R. Pachociński. — Warszawa : Naukowe, 1991. — P. 234.
3. ABC bibliografii za łącznikowej [Elektroniczny zasób]. — Tryb dostępu: <http://www.ujk.edu.pl/strony/Ewa.Kula/pliki/przewodnik—2011.pdf>. — Data dostępu: 12.03.2018.
4. Renata Nowakowska-Siuta Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju. Oficyna Wydawnicza Impuls. Wydanie pierwsze, Kraków, 2014. — P. 342.
5. Praca 5 [Elektroniczny zasób]. — Tryb dostępu: http://www.magisterium.pedagog.pl/ped_por/praca5.htm. — Data dostępu: 12.03.2018.
6. Выхрущ А. Ошибки в методологии компаративистики / А. Выхрущ // Педагогическая компаративистика-2015: трансформации в образовании зарубежья и украинский контекст : материалы науч.-практ. семинара, Киев, 11 июня 2015 ; Ин-т педагогики АПН Украины / под общ. ред. А. И. Локшиной. — М. : Пед. мысль, 2015. — 288 с.

УДК 373.29-053.4

А. А. Яшина

Учреждение образования «Криворожский государственный педагогический университет», Кривой Рог, Украина

ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ «ШКОЛЬНИК»

Введение. Главные приоритеты современного дошкольного образования — личность ребенка, создание условий для совершенствования ее неповторимой уникальности, развитие способностей и задатков, которые способствуют всяческим успехам ребенка в будущем, что в свою очередь положительно отображается на благополучии государства [1, с. 158].

Особое внимание в формировании и развитии ребенка-дошкольника при переходе от дошкольного образования в начальную школу заслуживает готовность ребёнка к новой социальной позиции «школьник», которая приводит к дальнейшему успешному обучению в начальной школе, формированию у него способности участвовать в школьном обучении. Современное дошкольное образование должно обеспечить комфортное вхождение каждого ребенка в новую социальную позицию «школьник». Значительным препятствием на пути этой цели, является отсутствие четкой преемственности между дошкольным и начальным образованием [1, с. 158].

Кардинальной проблемой отечественной педагогики и психологии есть и остаётся проблема готовности к новой социальной позиции «школьник». Однако в последнее время изменилось представление о содержании и характере этого явления. Обновление содержания образования, в том числе и начальной ступени — дошкольного образования, невозможно без изучения научных исследований и традиций отечественного и мирового опыта [2, с. 61].

Готовность детей шестого года жизни к новой социальной позиции «школьник» рассмотрена в аспекте исследования Л. Божович, Л. Выготского, Л. Венгера, К. Гуревича, Д. Эльконина, В. Котырло, А. Леонтьева как социальная ситуация развития личности, «внутренняя позиция школьника», что определяет готовность ребенка посещать школу и начать учиться [3, с. 137].

Материалы проведённых в прошлые годы научных исследований в области физиологии, психологии и педагогики, освещающие различные аспекты проблемы преемственности в учебно-воспитательной работе детского сада и школы и адаптации ребенка к новым для неё условиям жизни (Л. Артемова, А. И. Запорожец, Л. Венгер, Г. Люблинская, Л. Подольск, О. Скрипченко, М. Третьяк), современные исследования (А. Богуш, Л. Артемова, Л. Калмикова, А. Ковшар, С. Кулачковская, Т. Пониманская и др.) [2, с. 63], дают основания предположить что, в содержание готовности к новой социальной позиции «школьник» входят следующие характеристики: уровень качественного (не количественного) развития познавательных процессов — умение анализировать, обобщать, дифференцировать, сравнивать и др.; развитие познавательной активности ребенка; ориентация на качественные психические новообразования старшего дошкольного возраста — соподчинение мотивов, развитие социальных мотивов поведения и деятельности, которые в дальнейшем будут определять внутреннюю позицию ученика; появление в конце старшего дошкольного возраста «внутренних морально-этических инстанций»; изменения взаимоотношений будут ведущими в школьном коллективе и вызывать новый тип поведения ученика, школьника; развитие базовых качеств личности выпускника

дошкольного учреждения: произвольность поведения, самостоятельность и ответственность, креативность, инициативность, свобода и безопасность поведения, самосознание, самооценка [2, с. 69].

Исследователь Е. Ковшар рассматривает готовность ребенка к новой социальной позиции «школьник» как сложное многокомпонентное образование, где оптимально сочетаются следующие компоненты: физическое, психологическое и личностное, которые охватывают все основные сферы развития ребенка. Их реальные проявления являются базовыми качествами личности. Дальнейший индивидуальный путь развития личности ребенка продолжается в начальной школе. Возникает новая социальная позиция личности «школьник», которая реализуется через непосредственное участие в одной из форм значимой деятельности — учебной. Поэтому для развития ребенка дошкольный возраст имеет большое значение [2, с. 81].

Основная часть. Желание ребенка-дошкольника иметь социальный статус школьника является одним из ведущих мотивов поступления в школу, что определяет ее готовность посещать школу и начать учиться. Так, Л. Божович отмечает, что старший дошкольник должен быть готов не только к усвоению знаний, но и к новому образу жизни, к новому отношению к людям и своей деятельности, связанной с переходом к школьному обучению. Готовность ребенка старшего дошкольного возраста к новой социальной позиции содержит в себе соответствующий уровень развития социальных мотивов поведения и деятельности [2, с. 157].

Ряд ученых (Л. Венгер, Г. Назаренко, Е. Павлютенков, Е. Сапогова и др.) отмечают, что источником внутренней позиции первоклассника не всегда является необходимость в приобретении знаний, иногда источником является желание находиться в школе. Именно внутренняя позиция «Я — школьник» является основой формирования будущего первоклассника, ученика, которая характеризуется особенностью психики ребенка: постепенным переходом от эгоцентрического к социоцентрическому мировоззрению. Ребенок учится задумываться над тем, что чувствуют люди, которые окружают его, и как на них влияют его мысли, слова и действия; переходом от «Я — идеального» до «Я — реального» представления о себе; формирование самооценки. Происходит осознание своих возможностей и скрытых ресурсов, что в будущем поможет адекватно оценивать собственные успехи и неудачи, а также проектировать способы предотвращения неудач; развитием произвольности психических познавательных процессов и самоконтроля, устойчивой и целевой готовности к учебной деятельности. Ребенок учится общаться с собой, понимать себя и подчинять свои стремления и чувства новым внешним нормам и требованиям [3, с. 139].

Благодаря развитию и зрелости некоторых психических процессов в старшем дошкольном возрасте ребенок получает качественно новые возможности проявлять свое «Я» во всех видах деятельности. Он может действовать не только по образцу, но и на творческом, креативном уровне. Следует отметить, что креативность — уровень творческой одаренности, способностей к творчеству, проявляющихся в мышлении, общении, отдельных видах деятельности, составляющих относительно устойчивую характеристику личности [2, с. 159]. Креативность — готовность к восприятию и продуцированию нестандартных идей, изобретательность, оригинальность мышления.

Творческий уровень любой деятельности демонстрирует личностный уровень развития ребенка, определяет новые задачи его развития: самостоятельное и гармоничное сочетание движущих сил активности («Хочу!»); поиск необходимых возможностей — знаний, умений и навыков («Могу!»); применение личностных механизмов регуляции поведения для достижения целей («Буду!»).

Среди базовых качеств личности, характеризующих готовность ребенка старшего дошкольного возраста к новой социальной позиции «школьник», следует отметить также и инициативность, которая характеризуется способностью и склонностью к активным и самостоятельным действиям, собственным начинаниям и развивается в зависимости от того, насколько ребенку предоставлена свобода, как он принимает общественную необходимость в определенной деятельности [2, с. 162].

Готовность к новой социальной позиции «школьник» проявляется в ответственном отношении к порученному делу, проявляются зачатки чувства долга, возрастает способность у ребенка к самооценке, формируется чувство дружбы. Одним из достижений развития ребенка старшего дошкольного возраста является овладение умением произвольно регулировать свое поведение как показателем общего развития [4, с. 163].

Заключение. Готовность детей шестого года жизни к новой социальной позиции «школьник» характеризует уровень развития познавательных процессов, развитие познавательной активности ребенка, становление качественных психических новообразований старшего дошкольного возраста, «внутренних морально-этических инстанций», развитие базовых качеств личности выпускника дошкольного учреждения: произвольность поведения, самостоятельность и ответственность, креативность, инициативность, свобода и безопасность поведения, самосознание, самоотношение, самооценка.

Список цитируемых источников

1. *Богущи, А. М.* Подготовка детей к школе в измерении дошкольной зрелости [Электронный ресурс] / А. М. Богущи // Педагогические науки : сб. науч. тр. / под общ. ред. проф. В. Л. Федяева. — 2016. — № 69. — Режим доступа: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_67/30.pdf/. — Дата доступа: 06.03.2018.
2. *Ковшар, Е. В.* Теоретико-методические основы дошкольного образования детей пяти лет : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е. В. Ковшар. — Кривой Рог, 2016. — 651 л.
3. *Ковшар, Е. В.* Анализ феномена «Готовности детей старшего дошкольного возраста к новой социальной позиции «школьник» [Электронный ресурс] / Е. В. Ковшар // Концепт. — 2015. — № 9. — Режим доступа: <http://e.concept.ru/2015/15394>. — Дата доступа: 06.03.2018.

ПРИМЕНЕНИЕ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Введение. Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать: данное выражение как нельзя лучше характеризует суть наглядной презентации материала. Ведь далеко не все явления поддаются описанию с помощью словесного инвентаря, вызывая значительные затруднения при понимании. Данную идею очень хорошо отразил Л. С. Выготский, который представлял мысль в виде облака, проливающегося дождем слов [1].

Думается, что ментальную активность индивида, который сталкивается с непониманием этой самой мысли, можно сравнить с клубком разноцветных ниток: человек видит их множество, но не может уловить цельную нить высказывания, что приводит к потере всего смысла. Подобное явление происходит при объяснении некоторого материала по иностранному языку: требуются длительные временные затраты, однако желаемый эффект не наступает. Особенно ярко данное явление можно наблюдать в процессе изучения временных форм английского языка, когда влияние родного языка оказывает сильное воздействие на иноязычное средство общения. Например, студенты употребляют временную форму Past Simple в предложении «Мальчик порвал газету» (The boy tore the paper) вместо Present Perfect (The boy has torn the paper), ориентируясь на временную форму русскоязычного варианта — прошедшее время. Дело в том, что в английском языке временная форма относится к плану настоящего времени и предполагает наличие результата действия — в данном предложении это порванная бумага. Таким образом, возникает необходимость в создании методики, которая, с одной стороны, существенно сократит временные затраты при объяснении временных форм, с другой — обеспечит оптимальное усвоение, сократив когнитивные усилия и энергозатраты студента. На наш взгляд, такая методика должна быть наглядной и четко структурированной, максимально способствовать усвоению иноязычного средства общения.

Основная часть. Итак, изучение иностранного языка должно содержать в себе иллюстративную наглядность, стимулируя речевую деятельность студентов. С данной целью можно использовать как рисунки, так и стоп-кадры фильмов, поскольку такой подход помогает повысить мотивацию людей, изучающих иностранный язык. Большую пользу может принести кино, поскольку в нем возможно свободное оперирование как пространством, так и временем. Кроме того, гораздо легче представляется понимание речи в том случае, если предмет обсуждения будет находиться перед глазами [2—4].

Ирина-Анна Дробот также подчеркивает важность визуального аспекта в обучении видовременным формам. Для того чтобы понять систему английских времен, студентам нужно видеть визуально, когда произошли определенные события, являются ли действия повторяющимися, длительными или они длятся лишь мгновение, законченные это события или нет. Если они будут воспринимать информацию визуально, то смогут соотнести каждое событие во времени [5].

Ввиду того, что условия проведения эксперимента были приближены к экстремальным (испытуемый был ограничен во времени и должен был адекватно и оперативно отреагировать на каждый предъявленный стимул), данный метод характеризуется высокой степенью надежности показателей сформированности иноязычных навыков.

Согласно Б. А. Бенедиктову, экспериментальное изучение процессов овладения и владения языками состоит в том, что уровень владения может достоверно выявиться только в процессе соответствующей деятельности испытуемого, поставленного в экстремальные условия. Важным условием является ограниченное время осуществления экспериментального задания, т. е. задача выявления уровня владения заменяется более простой задачей — определением возможностей испытуемого выполнять точные задания в интенсивном режиме работы [6].

Наше исследование предполагает реализацию принципа наглядности посредством создания и последующего монтажа специальной методики, стимулирующей употребление временных форм Present Perfect и Present Continuous. Мы создали фильм, содержащий 30 видеосюжетов; 15 из них отражали завершенность действия и требовали употребления английского времени Present Perfect, в то время как в других 15 видеосюжетов следовало употреблять Present Continuous, поскольку они носили длительный, процессуальный характер. В первом случае были подобраны кратковременные действия с ярко выраженным результатом: мужчина спилил дерево, медведь поймал рыбу, парашютист приземлился на землю, мальчик забросил мяч в корзину, собака поймала мяч, мужчина упал с велосипеда, парень порвал лист

бумаги, девочка надела шапку, шарик лопнул, кошка открыла банку, мальчик прыгнул в бассейн, женщина сорвала гриб, парень разбил тарелку, девочка чихнула, женщина повесила картину. В качестве действий, носящих процессуальный характер, послужили следующие эпизоды: девочка играет на пианино, птицы летят, вода течет, атлеты катаются на лыжах, девочка поет, люди стоят в очереди, женщина делает гимнастику, кошка смотрит телевизор, бабушка читает газету, вода кипит, повар режет хлеб, яичница жарится. Перед испытуемыми была поставлена следующая задача: называть каждое действие фильма, употребляя адекватную временную форму. Время предъявления каждого видеосюжета составило 3 с. Каждое действие было отделено от последующего с помощью звукового сигнала. В качестве испытуемых выступили десять магистрантов Минского государственного лингвистического университета, которые изучали английский язык на протяжении пяти лет в качестве первого иностранного языка. Выбор именно такого контингента участников исследования обоснован тем, что нам хотелось получить представление о степени сформированности речевой деятельности на английском языке у выпускников лингвистического университета. Также нами была разработана специальная инструкция испытуемому перед непосредственным просмотром фильма, где испытуемому объяснялась суть его деятельности. Инструкция была составлена на двух языках (английском и русском) в целях «погружения» испытуемого в иноязычную атмосферу еще с начала проведения эксперимента и получения возможности прибегнуть к варианту инструкции на родном языке в случае возникновения затруднений при понимании.

В нашем исследовании были использованы следующие методы: эксперимент, наблюдение, самонаблюдение, анкетирование. Доминирующим методом при проведении исследования стал метод эксперимента. Для проведения исследования понадобилось следующее экспериментальное оборудование: компьютер, микрофон, программа записи и синтеза речи Sound Forge. В качестве независимой переменной эксперимента выступил материал для речевой стимуляции, а также темп его предъявления.

В нашем исследовании общим показателем, отражающим процесс овладения структурой иноязычной фразы в университете, является количество правильно названных ситуаций на английском языке, а также темп речи испытуемых. Для этого необходимо владение структурой развернутой фразы с учетом ее основных компонентов: субъект, предикат, объект. Результаты экспериментального исследования показали:

1) все испытуемые использовали в большинстве случаев трехчленную фразу-называние, что, несомненно, свидетельствует о достаточно успешно сформированных речевых навыках. Достаточно часто испытуемые употребляли двухчленную структуру, лишь в двух единичных случаях имело место использование одночленной структуры-называния;

2) если мы обратимся к порядку слов во фразах-называниях, то обнаружим, что все испытуемые употребили адекватные грамматические конструкции. Данный факт очень важен при выражении синтаксических отношений между словами и адекватной передаче смысла. Вероятно, это связано с тем, что порядок слов при назывании данных ситуаций как на иностранном, так и на родном языке был прямым;

3) определенные трудности были вызваны употреблением служебных слов. Наиболее типичными ошибками стали опускание артикля, неверное использование предлога или фразового глагола в речи;

4) были зарегистрированы случаи неадекватного употребления глаголов: to pick вместо to pick up, to fall вместо to jump, to bless и to snore вместо to sneeze, to put вместо to hang, to blow up вместо to burst, to touch вместо to land, to bake вместо to fry, to break вместо to saw.

Заключение. Использование принципа наглядности при обучении временным формам английского языка значительно интенсифицирует успешное их усвоение, позволяет сэкономить значительные временные затраты. Использование образной стимуляции при демонстрации действия дает свободу при выборе лексических и грамматических средств, создает максимально благоприятные условия для изучения иностранного языка. Несомненным преимуществом является возможность спроектировать реалии окружающей действительности, т. е. создать условия для речи, максимально приближенной по своим характеристикам к спонтанной. Результаты экспериментального исследования показали, что речевые реакции испытуемых представляют собой преимущественно трехчленные фразы и отличаются адекватным порядком слов при их формировании. В некоторых случаях, однако, встречаются затруднения в употреблении служебных слов и подборе глагола.

Список цитируемых источников

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Изд. 5-е, испр. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Митусова, О. А. Иллюстрации в учебных пособиях как средство мотивации речевой деятельности [Электронный ресурс] / О. А. Митусова // Наукоедение: интернет-журн. — 2014. — № 5. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/illyustratsii-v-uchebnyh-posobiyah-kak-sredstvo-motivatsii-rechevoy-deyatelnosti>. — Дата доступа: 12.03.2018.
3. Артемов, В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. — М.: Просвещение, 1969. — 279 с.
4. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие / Б. В. Беляев. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1965. — 227 с.
5. Drobot, I.-A. Teaching English tenses: the importance of a visual aspect / I.-A. Drobot // Sci. J. of Humanistic Studies. — 2014. — Vol. 6, iss. 10. — P. 86—89.
6. Бенедиктов, Б. А. Психология овладения иностранным языком / Б. А. Бенедиктов. — Минск: Выш. шк., 1974. — 335 с.

ФЕНОМЕН ВЫДЕЛЕНИЯ ФИГУРЫ ИЗ ФОНА В ПРОЦЕССЕ НАЗЫВАНИЯ ДЕЙСТВИЙ ВИДЕОСЮЖЕТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Введение. Выделение фигуры из фона тесно связано с деятельностью психологов-гештальтистов. Иначе данное явление также называют «законом соотношения». Ввиду особенностей восприятия человек склонен выделять главный объект, который и является фигурой, и второстепенные объекты, которые служат в качестве фона. Причем данные явления могут запросто поменяться местами в случае изменения фокусировки восприятия: фигура выступит в качестве фона, а фон станет фигурой. Достаточно обратиться к таким явлениям, как ваза Рубина или иллюзия Мюллера-Лайера. Оба примера представляют интерес с точки зрения гештальт-психологии. При первичном рассмотрении рисунка вазы Рубина на черном фоне четко видны контуры белой вазы. Однако стоит перевести взгляд с белого цвета на черный, как взору представляется совершенно иная картина: на белом фоне четко видны лица двух людей. Что касается иллюзии Мюллера-Лайера, она — яркий пример того, как легко можно обмануть наш разум: при сравнении двух линий очевидным кажется тот факт, что нижняя линия длиннее верхней, однако на самом деле они абсолютно идентичны. Другой пример: комната Эймса, в которой рост человека буквально «растворяется» в нижней грани и увеличивается в верхней. Секрет иллюзии заключается в том, что комната имеет форму трапеции, где потолок, пол и стены находятся под специальным углом, образуя различный угол обзора [1].

Основная часть. Несомненно, восприятие играет очень важную роль в образовательном процессе. От того, насколько точно и успешно оно функционирует, будет зависеть эффективность процесса обучения. В связи с этим представляется целесообразной реализация принципа наглядности при обучении иностранному языку.

Важную идею по поводу процесса формирования мысли на иностранном языке высказывает Н. Т. Ерчак. По мнению автора, построение высказывания на иностранном языке тесно связано со значительными внутренними усилиями. Опасность состоит в том, что излишний расход энергии может сопровождаться негативными эмоциями, и, как следствие, отказом от деятельности. Вот почему такие методики, как Илоны Давыдовой и “Intellect”, пользуются особой популярностью [2].

Мы рассматриваем видеосюжеты в качестве оптимального средства изучения и последующего усвоения временных форм английского языка, поскольку такая форма представления материала позволяет воссоздать явления окружающей среды и подвергнуть качественной тренировке ситуативную речь. Вслед за Б. А. Бенедиктовым мы считаем, что уровень владения иностранным языком наиболее достоверно выявляется в связной речи, и в случае наличия лишь речеподобной иноязычной речи данный факт не сможет остаться незамеченным ввиду того, что человек будет поставлен в экстремальные условия ведения коммуникации, где потребуются выдать знания здесь и сейчас [3].

Рассмотрим, какое влияние оказывают видеосюжеты фильма на изучение временных форм английского языка и насколько успешной является процедура выделения фигуры из фона в процессе восприятия и последующего называния действий фильма.

При создании стимулирующего материала мы уделили внимание тому, чтобы каждый видеосюжет содержал одно конкретное действие, которое требовалось назвать на английском языке. Задача состояла в следующем: выделить фигуру из фона в процессе демонстрации видеосюжета, т. е. определить субъекта высказывания — того, кто выполняет какое-либо действие. Затем установить, в какие отношения субъект вступает с окружающими его предметами, т. е. обозначить фон. В исследовании приняли участие десять магистрантов Минского государственного лингвистического университета, которые изучали английский язык в качестве первого иностранного на протяжении пяти лет. Суть настоящего эксперимента состояла в следующем: определить, насколько успешно протекает процесс выделения фигуры из фона и какое влияние он оказывает на выбор временной формы английского языка и на порождение речевого высказывания в целом. Для того чтобы проследить индивидуальные характеристики речемыслительной деятельности испытуемых, обратимся к некоторым ситуациям видеосюжетов.

Ситуация «Женщина открыла микроволновую печь» была представлена как The woman is waiting for her dinner (Женщина ждет свой ужин), The woman is baking something (Женщина что-то печет), The woman has cooked something (Женщина что-то приготовила), Oh! The meal is ready! (О! Еда готова!). Как видно, процесс выделения фигуры из фона в процессе называния действия видеосюжета проходил по-разному: если три участника исследования идентифицировали субъект — женщину, которая открыла микроволновую печь, то последняя речевая реакция свидетельствует о том, что в качестве фигуры выступила не женщина, а микроволновая печь, что отразилось в указании лишь на сам процесс действия и отсутствие субъекта и объекта действия.

Обратимся к видеосюжету, в котором девочка стоит по колено в воде с кепкой и затем быстро надевает ее. При назывании данного действия следовало использовать фразу «Девочка надела шапку на голову» (The girl has put on the cap). Испытуемые предложили свои варианты происходящего: The girl is doing something in water, The girl is swimming, The girl is playing with the water, The girl is doing something strange (Девочка делает что-то в воде. Девочка плавает. Девочка играет с водой. Девочка делает что-то странное). Как видно из реакций магистрантов, данный видеосюжет не составил затруднений с определением фигуры — девочки. Различной оказалась интерпретация фона испытуемыми: название не самого действия, а озвучивание возникающей ассоциации с водой, употребляя глагол «плавать»; обобщение действия посредством глагола «делать».

Особого внимания заслуживают безличные конструкции, требующие употребления адекватной грамматической конструкции. Подобное явление было зафиксировано в эпизоде фильма, где демонстрировался процесс жарения яичницы. Испытуемому требовалось сформировать безличную конструкцию, что на практике оказалось весьма непросто. Данный эпизод подвергся различной интерпретации со стороны испытуемых: Something is getting prepared, The egg is being prepared, Somebody is frying eggs, Eggs are I don't know (Что-то готовится. Кто-то жарит яичницу. Яичница... я не знаю).

В иных случаях испытуемым удавалось подобрать соответствующий глагол, при этом избегая возможной лексической ошибки. В видеосюжете, в котором женщина сорвала гриб, часть испытуемых заменила глагол «рвать» на «находить» (вместо глагола to pick up использовали глагол to find).

В единичном случае возникла ситуация, когда испытуемый затруднялся назвать предикат и объект, называя лишь глагольные формы is swimming, is blowing, has jumped (плывет, дует, прыгнул), что свидетельствует о невысоком уровне владения иностранным языком. Это подтверждало мнение самого испытуемого при самооценке уровня своих знаний, а также при ответе на вопрос о причине возникших трудностей после эксперимента.

Отметим, что в целом для речевых реакций испытуемых характерна широкая вариативность как лексических, так и грамматических средств, что свидетельствует о неплохом уровне владения иностранным языком. Анализ речевых реакций позволяет заключить, что в целом испытуемые успешно выделяют фигуру из фона в процессе называния действий видеосюжетов, используя трехчленную фразу с указанием субъекта, предиката и объекта высказывания.

Уместно обратить внимание на то, что грамматические формы также участвуют в формировании понятий наряду с лексическими единицами. Так, Б. В. Беляев подтверждает данный факт с помощью глагола to read, использованном во временных формах Present Simple и Present Continuous. Например, если англичанин скажет I read, то это будет означать «читать вообще», а если I am reading — «читать в данный момент» [4].

В нашем исследовании было зарегистрировано употребление следующих временных форм: Present Simple, Present Continuous, Present Continuous Passive, Present Perfect. Нетрудно заметить, что участники исследования использовали разные грамматические понятия в отношении интерпретации действий видеосюжетов, выражая, соответственно, либо постоянное, регулярно повторяющееся и рутинное действие (Present Simple); действие длительного и процессуального характера (Present Continuous); длительное действие над каким-либо объектом (Present Continuous Passive), кратковременное действие с наличием результата (Present Perfect).

Заключение. Успешное выделение фигуры из фона в видеосюжетах способствует порождению высказывания на иностранном языке, обогащая ее разнообразными лексическими и грамматическими структурами. Особенно данный факт проявился при формировании безличных конструкций, когда требовалось назвать действие, совершаемое над объектом. Проведенное экспериментальное исследование выявило хороший уровень сформированности навыка речи-называния на английском языке у магистрантов языкового учреждения высшего образования.

Список цитируемых источников

1. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. пособие / А. Г. Маклаков. — СПб. : Питер : Питер Пресс, 2014. — 582 с.
2. Ерчак, Н. Т. Индивидуальные различия в овладении структурой иноязычной фразы старшеклассниками в употреблении временных форм английского языка / Н. Т. Ерчак, Ж. Н. Мороз // Замеж. мовы. — 2016. — № 1. — С. 3—7.
3. Бенедиктов, Б. А. Психология овладения иностранным языком / Б. А. Бенедиктов. — Минск : Выш. шк., 1974. — 335 с.
4. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие / Б. В. Беляев. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1965. — 227 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЦЕПТИВНОГО КОМПОНЕНТА ОБЩЕНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. В науке проблема становления внутреннего мира ребенка получила свое развитие сравнительно недавно. Длительный период времени считалось, что успешный ребенок — это тот, кто владеет знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного усвоения программы. Однако современная действительность характеризуется качественным усложнением жизни человека, происходят изменения социально-политических условий развития, увеличиваются коммуникативные связи между человеком и окружающим его миром, развиваются и внедряются новые информационные технологии. Для того чтобы успешно взаимодействовать с внешним миром, человеку приходится на протяжении всей жизни постоянно вступать в контакты с другими людьми, формировать межличностные отношения, целые группы, в которых каждый член группы является субъектом многочисленных и многообразных отношений. Именно в старшем дошкольном возрасте детей начинают активно выстраивать отношения не только со взрослыми, но и со сверстниками. Таким образом, общение занимает центральное место в жизни каждого человека, которое позволяет адекватно понимать и воспринимать окружающий мир.

Проблемой общения занимались такие ученые, как Г. М. Андреева, С. П. Безносков, М. Р. Битянова, В. В. Латынов, Б. Ф. Ломов, И. Л. Руденко, В. А. Толочек, И. П. Шкуратова и др. Однако следует отметить, что наиболее разработанными являются коммуникативная и интерактивная стороны общения. Социально-перцептивная сторона общения освещается в научной литературе намного реже, именно эта сторона общения является начальным механизмом, запускающим процесс общения, направляющим его в то или иное русло.

Основная часть. «Социальная психология» (лат. *Percepto* восприятие, *socialis* общественный) рассматривается как восприятие, понимание, оценка людьми социальных объектов. Под социальными объектами понимаются другие люди, группы, социальные общности [1].

Исследованием места социальной перцепции в межличностном общении занимались в зарубежной (Д. С. Брунер, Д. Майерс) и отечественной психологии (В. С. Агеев, Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. И. Донцов, А. И. Захаров, В. Н. Куницына, В. С. Мухина, А. П. Панфилов, Г. Р. Чернова и др.).

По мнению М. Р. Битяновой, структура социальной перцепции включает в себя восприятие внешних характеристик объекта и его поведения; формирование образа о психологических особенностях и о состоянии воспринимаемого; формирование представления о причинах и о следствиях поведения; создание собственной стратегии поведения [2]. Познание другого человека строится не только на восприятии его внешних физических характеристик, но и на анализе его поведенческих качеств, на формировании представлений о его мыслях, намерениях, эмоциях и т. д. В процессе познания собеседника параллельно происходит эмоциональная оценка другого, попытка понять иерархию его поступков и основанное на полученных данных построение собственной иерархии поведения.

Анализ литературы показал, что существуют две группы психологических механизмов в зависимости от объекта восприятия: механизмы межгруппового общения (внутригрупповой фаворитизм, физиогномическая редукция, социальная стереотипизация и др.); механизмы межличностного общения, позволяющие познать самого себя (рефлексия), людьми друг друга (эмпатия, аттракция, стереотипизация, идентификация) и прогнозировать поведение партнера по общению (каузальная атрибуция).

Важным показателем эффективного качественного восприятия являются условия, в которых происходит непосредственный процесс социальной перцепции. К этим условиям можно отнести расстояние между объектом и субъектом, длительность контакта, особенности помещения, социальный фон.

В старшем дошкольном возрасте, когда ребенок наиболее восприимчив к внешней информации, когда активно развиваются его индивидуальные качества, формируется понимание сущности и специфичности отдельных объектов окружающего мира, социальная перцепция совершенствуется как под воздействием стихийных влияний, так и в условиях целенаправленного воздействия социума.

Исследователь В. Г. Крысько выделил факторы восприятия людьми друг друга в старшем дошкольном возрасте: 1) психологическая чувствительность, которая представляет собой повышенную восприимчивость к психологическим проявлениям внутреннего мира других людей; 2) знание возможностей, трудностей восприятия другого человека и способов предупреждения наиболее вероятных ошибок восприятия; 3) навыки и умения восприятия и наблюдения [3].

В старшем дошкольном возрасте, по мнению Т. Н. Захаровой [4], отмечаются следующие показатели сформированности перцептивного компонента общения: мотивационный — желание и интерес к процессу взаимодействия с окружающими; когнитивный — знания и представления об окружающей действительности,

умение ими пользоваться; эмоционально-оценочный — чувствительность и эмоциональная устойчивость, навыки самооценки и оценивания окружающей действительности; поведенческий — развиты навыки сотрудничества и взаимодействия с окружающими, сформированы социально одобряемые формы поведения.

Особенности развития перцептивного компонента общения непосредственно влияют на характер межличностных взаимоотношений ребенка (семейные, дружеские, отношения с воспитателями и значимыми взрослыми). Следовательно, возникновение положительного отношения к взрослому или сверстнику, а также идентификация с ним являются условием позитивного взаимодействия. И, наоборот, возникновению психологической дистанции и нарушению процесса взаимодействия будет предшествовать восприятие человека как непривлекательного и неприятного [5].

Следует отметить, что перцептивный процесс является эмоционально окрашенным. Субъективное отношение к воспринимаемому человеку интенсивно проявляется и в социальной перцепции дошкольника. Например, в исследовании Е. А. Панько было выявлено, что при оценивании своих друзей дошкольник использовал лишь положительные качества, а при оценивании тех, к кому не испытывают симпатии, использовались лишь отрицательные характеристики [5]. Автор Р. А. Максимова в своем исследовании доказала, что восприятие ребенка дошкольного возраста зависит от особенностей личности самого воспринимаемого и значимости объекта для ребенка. Было выявлено, что чем выше социометрический статус ребенка в группе, тем выше его оценивают и наоборот. Были получены результаты, согласно которым с большей степенью объективности дети оценивают сверстников, занимающих лидирующее и среднее положение в системе межличностных отношений. Менее адекватно оцениваются дети с низким социометрическим статусом.

Кроме этого в перцептивном процессе детей старшего дошкольного возраста проявляются и индивидуально-психологические различия, в первую очередь — половые. Например, при оценивании девочек дошкольники обеих полов выделяют больше положительных характеристик, чем при оценке мальчиков. Эти различия проявляются и при восприятии взрослых людей.

На восприятие дошкольника оказывает влияние и такая индивидуально-психологическая особенность, как темперамент. В исследовании Е. А. Панько было установлено, что у сангвиников преобладает положительное отношение и тяготение к взрослому. Совершенно по-другому обстоят дела с детьми-меланхоликами. Особенности этого типа темперамента (тревожность, робость, неуверенность и т. д.) затрудняют общение ребенка и мешают проявлять его способности перед окружающими. Это затрудняет процесс взаимодействия между ребенком и взрослым. Дети, которые не способны к проявлению инициативы в общении, как правило, остаются без внимания и тепла воспитателя, которые им так необходимы [5].

Как уже было отмечено, перцептивный компонент общения ребенка старшего дошкольного возраста совершенствуется в условиях целенаправленных воздействий социума и под влиянием стихийных воздействий. Ведущую роль в развитии перцептивного компонента играет взрослый, который помогает ребенку лучше понять людей, оказывает непосредственное влияние на формирование эталонов, взглядов, используя которые, дети оценивают собственное поведение и поведение партнера по общению.

Заключение. Важная роль в этом процессе принадлежит совместной деятельности, организуемая взрослым для ребенка или вместе с ним. Видами деятельности, в которых происходит активное развитие дошкольника, являются игра, непосредственное и специально организованное общение с окружающими, экспериментирование, предметная, изобразительная, художественно-творческая, театральная деятельность, труд и самообслуживание. За счет совместной деятельности у ребенка формируются первичные навыки восприятия себя и окружающих. Возможно использование упражнений, направленных на сплочение группы, на понимание себя, этюды на выразительность и понимание нюансов речи, мимики, пантомимики, походки партнеров по игровому взаимодействию; включение детей в решение проблемных ситуаций; беседы на различные бытовые и социальные темы; чтение художественной литературы, составление описательных рассказов. Таким образом, в старшем дошкольном возрасте ребенок наиболее восприимчив к внешней информации, активно развиваются его индивидуальные качества, формируется понимание сущности и специфичности отдельных объектов окружающего мира, совершенствуется социальная перцепция. Можно сказать, что старший дошкольный возраст является сенситивным для развития перцептивного компонента общения. Отсутствие у ребенка умений адекватно воспринимать окружающих и навыков межличностного общения будет негативно сказываться на характере взаимодействия.

Список цитируемых источников

1. Краткий психологический словарь / ред.: А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский ; ред.-сост. Л. А. Карпенко. — Изд. 2-е, расш., испр. и доп. — Ростов н/Д : Феникс, 1998. — 512 с.
2. Битянова, М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей / М. Р. Битянова — М. : ЭКСМО-Пресс, 2001.
3. Крысько, В. Г. Социальная психология : курс лекций / В. Г. Крысько. — М. : Омега-Л, 2006.
4. Захарова, Т. Н. Развитие социальной перцепции у дошкольников в условиях реализации деятельностного подхода / Т. Н. Захарова // Воспитание и обучение детей младшего возраста : сб. материалов ежегод. Междунар. науч.-практ. конф., 2015.
5. Коломинский, Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. — СПб. : Питер, 2004.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ВИКТИМНОЙ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В юношеском возрасте формируются основные привычки, закладывается фундамент личностных ценностей. Средства массовой информации навязывают молодежи в качестве идеала худых красавиц, вследствие чего возникают ложные идеалы, искаженное представление о себе, что в конечном итоге приводит к развитию отклонений в пищевом поведении [2]. Общеизвестность и даже популярность проблемы нарушений пищевого поведения на современном этапе определяется распространением и ростом числа людей с избыточной массой тела, ожирением и, как следствие, усугублением в состоянии их здоровья, появлением хронических неинфекционных заболеваний [1]. Результаты исследования показывают, что более 50% юных респондентов изнуряют себя диетами, а около 30% — «заедают» проблемы. От 2 до 5% подростков и молодых женщин страдают от анорексии, а при отсутствии соответствующего лечения смертность происходит почти в 20% случаев. Еще приблизительно 5% страдает от булимии.

Исследователи В. Д. Менделевич и Т. Г. Вознесенская под пищевым поведением понимают ценностное отношение к пище и ее приему, стереотип питания в обыденных условиях и в ситуации стресса, ориентация на образ собственного тела и деятельность по его формированию [2; 4].

Среди факторов неадекватного пищевого поведения могут выступать социально-психологические свойства личности, такие как высокая подверженность стрессам, склонность к тревожным реакциям, неуверенность в себе и др. [3]. Иными словами, к нарушениям пищевого поведения предрасположены лица с неструктурированными личностными границами. В эту группу входят те, кто имеет виктимную деформацию личности и проявляет виктимное поведение. Согласно Т. Е. Яценко, виктимное поведение представляет собой исполнение человеком в межличностном взаимодействии роли жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее его психологическую виктимизацию и ревиктимизацию [5]. По мнению Д. В. Ривмана, виктимность личности представляет собой деформационное личностное отклонение [6]. Так, В. А. Туляков рассматривает виктимность как отклонение от норм безопасного поведения, которое реализуется в совокупности социальных, психических и моральных [7]. Согласно О. О. Андронниковой, виктимность — совокупность свойств личности, предопределяющих ее дезадаптацию [8]. В свою очередь М. А. Одинцова раскрывает понятие виктимности через субъективную склонность личности к осуществлению специфических действий с социально-негативными для нее последствиями [9].

Повышенной предрасположенностью к закреплению паттернов виктимного поведения обладает личность юношеского возраста. Молодые люди стремятся к самореализации, в связи с этим часто жертвуют своими потребностями, положительными эмоциями, отношениями со значимыми людьми, что приводит к различным проявлениям виктимности в их поведении.

Основная часть. В нашем исследовании приняли участие 120 человек, из них 30 юношей и 30 девушек — в возрасте от 17 до 22 лет. Методики исследования: опросник «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой, «Голландский опросник пищевого поведения». Был проведен регрессионный анализ эмпирических данных в программе Statistica 6.0, по результатам которого выявлены наиболее типичные для виктимных юношей и девушек типы пищевого поведения.

Характеристики пищевого поведения виктимных девушек. Чем выше склонность к исполнению социальной роли жертвы (аутсайдерство, переживание социальной изолированности, неспособность отказывать, склонность принимать на себя ответственность за решение проблем других людей, вера в обусловленность позитивного внимания к себе со стороны других людей собственной жертвенностью, убежденность в собственной незначимости), тем ниже вероятность формирования экстернального типа пищевого поведения ($B = -0,25$; $p = 0,17$). У них в низкой степени выражена реакция не на внутренние, гомеостатические стимулы к приему пищи (наполненность желудка, его моторика), а на внешние стимулы: накрытый стол, принимающего пищу человека, рекламу пищевых продуктов.

Показательно, что девушки, склонные к исполнению игровой роли жертвы (доброжелательность наряду с манипуляцией другими посредством демонстрации своей слабости и беспомощности) и находящиеся в статусе жертвы (агрессивная жертва), не проявляют явного предпочтения одного из типов пищевого поведения.

Характеристики пищевого поведения виктимных юношей. Можно сказать, что чем выше склонность к исполнению «игровой роли жертвы» (доброжелательны, угодливы, но при этом склонны манипулировать своим положением жертвы, добиваясь сочувствия и необоснованной помощи), тем выше вероятность формирования экстернального типа пищевого поведения ($B = 0,23$; $p = 0,23$). В его основе — приемы пищи за компанию, избыточный прием пищи в гостях вследствие неспособности отказать, покупка излишнего количества

продуктов, т. е. доступность пищи и ее визуальная представленность — условия ее приема при отсутствии чувства голода. Именно данный тип поведения связан с перееданием. Данный факт сопряжен с неструктурированностью границ такой составляющей психологического пространства личности юношей, имеющих аутовиктимную деформацию личности, как область вкусов и предпочтений, а также физический облик (тела). Вкусовые предпочтения других людей они склонны рассматривать как собственные, обладают повышенной конформностью, избегают отказа от приема пищи из-за иррационального убеждения, что таким образом демонстрируют свою принадлежность к группе.

Чем выше склонность к исполнению социальной роли жертвы, тем ниже вероятность формирования эмоциогенного типа пищевого поведения ($B = -0,39$; $p = 0,03$). Юноши, которые являются аутсайдерами и глубоко переживают пренебрежение ими со стороны других людей, склонны (но в низкой степени) к возрастанию приема пищи при психоэмоциональном напряжении или сразу после окончания действия фактора, вызвавшего стресс. Учитывая высокую уязвимость виктимной личности, восприятие большинства жизненных ситуаций как стрессогенных, обращение к эмоциогенному типу пищевого поведения, с одной стороны выступает как неадаптивная копинг-стратегия, с другой — может приводить к перееданию, усугубляя проблему неприятия своей внешности и социальной изолированности юношей.

Чем больше выраженность ролевой виктимности, тем ниже вероятность формирования эмоциогенного типа пищевого поведения ($B = -0,31$; $p = 0,09$). Юноши, которые снимают с себя ответственность за происходящее, агрессивно обвиняя в своих бедах других людей, склонны уходить от проблем, смиряются с ситуацией и не желают ничего менять, потому что считают, что любые попытки что-то изменить бесполезны, пессимистично относятся к происходящему, занимаются самообвинениями, в результате чего переживают эмоциональный дискомфорт, склонны, но в низкой степени, к возрастанию приема пищи при переживании эмоционального дискомфорта. Чаще у них наблюдается экстернальный тип пищевого поведения ($B = 0,18$; $p = 0,32$). Оба типа пищевого поведения позволяют виктимным юношам поддерживать образ враждебного мира, который в их представлении, с одной стороны, провоцирует их на усиленные приемы пищи, с другой — наказывает за последствия такого поведения неприятием, социальной изоляцией.

Вывод. Девушки и юноши с различными виктимными деформациями личности предрасположены к эмоциогенному типу пищевого поведения. Пытаясь совладать со стрессовой ситуацией, виктимный человек в период юности выбирает пассивный и неэффективный способ — заедание и получение положительных пищевых ощущений. В результате проблема не решается, а возникает новая проблема — повышенный вес, неприятие своего физического облика и комплекса физической неполноценности.

Психологическая профилактика деструктивного пищевого поведения виктимных юношей и девушек возможна через восстановление их границ таких областей психологического пространства, как вкусовые предпочтения, тело, внешность. При этом мероприятия, включающие информирование о негативных последствиях указанных типов пищевого поведения, неэффективны в виду неспособности виктимной личности к выстраиванию суверенных отношений с другими людьми и принятию ответственности за свою жизнь.

Список цитируемых источников

1. Балькова, О. П. Исследование культуры питания студентов вузов — один из факторов формирования здоровья / О. П. Балькова // Интеграция образования. — 2012. — № 2. — С. 564—568.
2. Вознесенская, Т. Г. Расстройство пищевого поведения при ожирении и их коррекция / Т. Г. Вознесенская // Ожирение и метаболизм. — 2004. — № 2. — С. 1—6.
3. Крылов, В. И. Пограничные психические заболевания с нарушениями пищевого поведения / В. И. Крылов. — СПб. : Шанс, 1995. — 243 с.
4. Менделевич, В. Д. Руководство по аддиктологии / В. Д. Менделевич. — СПб. : Речь, 2007. — 768 с.
5. Яценко, Т. Е. Динамика уровня сформированности компонентов социально-личностных компетенций у будущих педагогов в процессе элективного обучения девиктимизации / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки, 2015. — Вып. 3. — С. 70—75.
6. Ривман, Д. В. Виктимология / Д. В. Ривман, В. С. Устинов. — СПб. : Гардарики, 2000. — 320 с.
7. Туляков, В. А. Генезис отклоняющегося поведения и классификация жертв преступлений / В. А. Туляков. — Одесса, 2000. — 300 с.
8. Андронникова, О. О. Виктимология и ее основные категории и понятия в отечественной и зарубежной науке [Электронный ресурс] / О. О. Андронникова. — Режим доступа: <http://obrazovanie9.ru/articles/345-victimology.html>. — Дата доступа: 31.01.2018.
9. Одинцова, М. А. Психологическая коррекция установки «жертвы» у подростков Чернобыльской зоны : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. А. Одинцова ; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. — Ярославль, 2007. — 24 с.

ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОКРАСТИНАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. Термин «прокрастинация» заимствован из английского языка. Procrastination — откладывание, запаздывание, неначинание. Прокрастинация представляет собой комплексный, неоднородный в психологическом плане феномен, включающий в себя поведенческие, эмоциональные и когнитивные компоненты, тесно связанный с мотивационной сферой личности. Он проявляется, прежде всего, в поведении: в задержке выполнения необходимой деятельности, в откладывании принятия решения. К разнообразным формам этого психологического явления относятся также боязнь рисковать, составление грандиозных, но не исполняющихся планов и т. п. [5]. Это явление затрагивает любую сферу деятельности: учебную (откладывание подготовки к экзаменам, написания курсовой и дипломной работы), трудовую (неспособность сдать работу в срок), социальную (откладывание важных встреч и звонков), бытовую (откладывание запланированного ремонта). Явление прокрастинации особенно ярко выражено среди студентов первых и последних курсов обучения. Эмоциональное переживание прокрастинации у студентов чаще всего оценивается как негативное, так как человек мучается в течение самого процесса откладывания, страдает от последствий несвоевременного завершения своих дел, возрастает тревожность, появляется чувство вины, неуверенность в позитивном разрешении ситуации [6]. Студенты-прокрастинаторы в значительно меньшей степени концентрируются на будущих негативных последствиях своего уклонения от запланированных дел из-за стремления к сиюминутным наградам, а также в попытке немедленно преодолеть чувство тревоги, вызванное неуверенностью в своих силах [1]. Таким образом, очевидна необходимость исследования динамических характеристик прокрастинации студентов, с тем чтобы своевременно разработать психологические превентивные меры и стратегии психолого-педагогического сопровождения студентов, составляющих группу риска, с точки зрения склонности к прокрастинации.

Основная часть. В «Большом психологическом словаре» Б. Г. Мещеряковым дается определение прокрастинатора («промедлителя») как личности, склонной к промедлению в принятии решений, оттягиванию и откладыванию выполнения различных работ «на потом» [5]. Канадский психолог Пирс Стил говорит о прокрастинации, как о «добровольном откладывании субъектом запланированных дел, несмотря на ожидаемые негативные последствия из-за задержки» [2]. Похожей точки зрения придерживается и С. Н. Лай: «Прокрастинация добровольное, иррациональное откладывание намеченных действий, невзирая на то, что это дорого обойдется или вызовет негативный эффект для личности» [4]. В. С. Ковылин определяет данный феномен как «тенденцию откладывать выполнение необходимых дел «на потом»; поведенческий паттерн, при котором выполнение ведущей для человека в данный период времени деятельности осознанно откладывается» [5]. Таким образом, прокрастинация — это выражение эмоциональной реакции на планируемые или необходимые дела, склонность к постоянному откладыванию «на потом» неприятных дел.

Особый интерес представляет работа Н. Н. Карловской и Р. А. Барановой [3]. Ученые среди личностных подструктур и компонентов, непосредственно связанных с прокрастинацией, выделяли: 1) особенности когнитивной сферы (локус контроля, восприятие времени); 2) особенности эмоциональной сферы (тревожность, страх неудачи, чувство вины); 3) особенности поведения (несформированность навыков саморегуляции, учебных навыков, ригидность поведенческих паттернов, неорганизованность); 4) биологические факторы (низкая концентрация внимания, нейротизм) [3].

Одним из главных видов прокрастинации у студентов выступает академическая прокрастинация.

Исследование было проведено на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 160 студентов педагогических специальностей, из них — 80 студентов I курса и 80 студентов III курса. Диагностический инструментарий представлен опросником для изучения склонности личности к прокрастинации (О. А. Шивари).

Проведенное нами исследование показывает, что 22,5% студентов I курса обладают высоким уровнем прокрастинации, 60% — средним, 17,5% студентов — низким уровнем прокрастинации. Значит, большинство студентов периодически откладывают на потом решение важных задач. Результаты исследования III курса показали, что 22,5% студентов обладают высоким уровнем прокрастинации, 77,5% — средним. Таким образом, к III курсу, связанному с переживанием учебно-профессионального кризиса, наблюдается повышение уровня прокрастинации у студентов в различных жизненных сферах.

Высокий уровень личностно обусловленной прокрастинации выявлен у 30% первокурсников, средний уровень — у 40%, низкий — у 30%. Студенты практически с равной долей вероятности попадают в категорию как устойчивых прокрастинаторов, так и ситуативных прокрастинаторов и непрокрастинаторов. Личностно-обусловленная прокрастинация у студентов III курса характеризуется следующим: высокий

уровень характерен для 32,5%, средний — для 55%, низкий — для 12,5% студентов. Также наблюдается тенденция к увеличению числа прокрастинаторов среди студентов к III курсу, особенно в деловой сфере и сфере достижения поставленных целей.

Высокий уровень ситуативно обусловленной прокрастинации характерен для 27,5% студентов, средний уровень — для 37,5%, низкий — для 35% студентов. Студенты группы риска (с высоким уровнем ситуативно обусловленной прокрастинации) склонны выполнять задания только при наличии интереса и мотивации. При возникновении трудностей они не проявляют активности. Для студентов III курса получены следующие показатели ситуативно обусловленной прокрастинации: высокий уровень имеют 40% студентов, средний — 40%, низкий — 20% студентов. При отсутствии интереса и внешней мотивации, особенно наблюдающееся к III курсу в связи с разочарованием в будущей профессии, у студентов просматривается увеличение склонности к прокрастинации.

Заключение. Можно констатировать увеличение среди студентов числа устойчивых прокрастинаторов при переходе к третьему году обучения, что требует целенаправленной психокоррекционной работы.

Процесс преодоления прокрастинации можно условно разделить на три основных блока: 1) всесторонний анализ проявлений, источников и последствий прокрастинации у субъекта, выявление основных предпосылок, имеющих решающее значение для появления желания отложить выполнение дела; 2) работа с представлениями прокрастинатора о своих способностях и успешности, с его самооценкой и уровнем притязаний; 3) формирование у субъекта навыков адекватного распределения времени, постановки и достижения целей, умения трезво оценивать сложность задания, усилия, требующиеся для его выполнения.

Список цитируемых источников

1. Baumeiseter, R. F. Esteem threat, self-regulatory breakdown, and emotional distress as factors in self-defeating behavior / R. F. Baumeiseter // Rev. of General Psychol. — 1997. — V. 1. — № 2.
2. Варваричева, Я. И. Феномен прокрастинации : проблемы и перспективы исследования / Я. И. Варваричева // Вопр. психологии. — 2010. — № 5. — С. 121—131.
3. Карловская, Н. Н. Взаимосвязь общей и академической прокрастинации и тревожности у студентов с разной академической успеваемостью / Н. Н. Карловская, Р. А. Баранова // Психология в вузе. — 2008. — № 3.
4. Hamidreza, Z. Parenting Styles and Academic Procrastination / Z. Hamidreza, B. Esfahani, M. Razmjooe // The 3rd World Conference on Psychology, Counseling and Guidance, WPCG-2012.
5. Ковылин, В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации / В. С. Ковылин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. — 2013. — № 2.
6. Шемякина, О. О. Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов / О. О. Шемякина // Психология и право. — 2013. — № 4.

УДК 159.99

Я. С. Вольнич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПРОКРАСТИНАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРФЕКЦИОНИСТОВ В ПЕРИОД ПЕРЕЖИВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ

Введение. Студенческий возраст — период в жизни человека, в течение которого он определяется с профессиональным выбором, обретает профессиональную идентичность, планирует будущее. Значимыми являются учебные и профессиональные достижения, укрепляющие веру в себя и свою способность к продуктивной деятельности. Препятствием для таких достижений может стать прокрастинация, при которой человек откладывает до момента «дедлайна» важные дела и задачи, принятие решений. Хотя прокрастинация свойственна всем возрастам, наибольшее распространение она имеет среди студентов.

Пирс Стил говорит о прокрастинации как о добровольном откладывании запланированных дел, несмотря на негативные последствия [8]; похожей точки зрения придерживается С. Н. Lay [7]; Б. Г. Мещеряковым дается определение прокрастинатора как личности, склонной к промедлению в принятии решении, откладыванию выполнения работ «на потом» [2]; В. С. Ковылин определяет данный феномен как поведенческий паттерн, при котором выполнение ведущей для человека в данный период времени деятельности осознанно откладывается [6]; Я. И. Варваричева отмечает, что «нарастающий страх перед осознаваемыми субъектом негативными последствиями прокрастинации чаще всего оказывает на него не мобилизующее, а парализующее воздействие, заставляя откладывать запланированные действия, создавая эффект «снежного кома» [3].

Исследователи Н. Милграм, Дж. Батори и Д. Моурер первоначально выделили пять основных типов прокрастинаций в зависимости от сферы проявления: ежедневная (бытовая), т. е. откладывание домашних дел, которые должны выполняться регулярно; прокрастинация в принятии решений (в том числе незначительных); невротическая, т. е. откладывание жизненно важных решений (выбор профессии или создание семьи); компульсивная, при которой у человека сочетаются два вида прокрастинации (поведенческая и в принятии решений); академическая, т. е. откладывание выполнения учебных заданий, подготовки к экзаменам [2]. Позже Милграм и Тенне объединили эти виды в два: откладывание выполнения заданий и откладывание принятия решений [8]. В настоящее время ученые склонны выделять виды прокрастинации по критерию ее детерминант: личностно обусловленная и ситуативно обусловленная (О. А. Шивари).

Основная часть. Прокрастинация наиболее ярко проявляется в период переживания студентами учебно-профессиональных кризисов. Среди них — адаптационный кризис (на первом году обучения) и кризис профессиональных перспектив (рассогласование ожиданий от профессии и профессиональной реальности, с которой студенты сталкиваются на третьем году обучения при прохождении производственной психологической практики). Кризисы адаптации — это этап адаптационного процесса, во временных рамках которого имеет место резкое снижение показателей адаптированности, сопровождаемое отрицательными эмоциональными переживаниями как результат неадекватного реагирования на предъявление требований [4, с. 16]. Переживание указанных кризисов зависит от множества факторов, но преобладающая роль среди них принадлежит личностным особенностям [1]. К числу таковых можно отнести перфекционизм.

Так, М. Холлендер впервые использовал термин «перфекционизм» для обозначения черты характера, которая проявляется в предъявлении к себе требований более высокого качества выполнения деятельности, чем того требуют обстоятельства, в стремлении к безупречному выполнению задачи. В свою очередь Е. П. Ильин определяет перфекционизм как стремление к совершенству, высокие личные стандарты, стремление человека доводить результаты любой деятельности до соответствия самым высоким эталонам, потребность в совершенстве продуктов деятельности [5]. Однако учеными отмечаются негативные последствия перфекционизма: невозможность почувствовать удовлетворенность от проделанной работы, нетерпимость к несовершенству других людей, особенно имеющих особые образовательные потребности.

Переживание учебно-профессиональных кризисов у студентов-перфекционистов протекает сложнее, так как наличие установок долженствования в отношении себя и других диссонирует с реальностью и приводит к дезадаптации [7]. Таким образом, очевидна востребованность психологических исследований склонности к прокрастинации студентов-перфекционистов на первом и третьем году обучения.

Для определения связи между перфекционизмом и прокрастинацией у студентов I и III курса нами было проведено исследование на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет» с применением методик «Опросник для изучения склонности личности к прокрастинации» (О. А. Шивари) и «Многомерная шкала перфекционизма» (П. Л. Хьюитта и Г. Л. Флетта). В исследовании приняли участие 40 студентов I курса и 40 студентов III курса. В ходе статистического анализа данных была определена множественная линейная регрессия.

Характеристики прокрастинации студентов-перфекционистов I курса.

Чем выше уровень социально предписанного перфекционизма у студентов-первокурсников, тем выше уровень личностно обусловленной прокрастинации ($\beta = 0,38$; $p = 0,0005$), т. е. первокурсники, которые склонны считать, что окружающие постоянно имеют высокие ожидания в отношении их возможностей, и которые расценивают требования, предъявляемые к ним, как завышенные и нереалистичные, несвоевременно выполняют задания, при возникновении трудностей не склонны проявлять волевые усилия и не стремятся достичь намеченных целей. Личностная прокрастинация может выступать в данном случае как проявление защитной реакции психики. Испытывая страх не оправдать ожидания окружающих в отношении достижения сложных целей в какой-либо деятельности, студенты откладывают их реализацию, что позволяет им трактовать неуспех не недостатком интеллектуальных ресурсов, а как следствие лени.

Чем выше уровень перфекционизма, ориентированного на других, тем ниже уровень общей прокрастинации первокурсников ($\beta = -0,20$; $p = 0,07$), т. е. первокурсники, которые склонны предъявлять чрезвычайно высокие требования к окружающим и их деятельности, склонны откладывать выполнение важных заданий на потом, не осознавая наличия данной черты и не видя ее отрицательных последствий. Акцент их внимания смещается с собственной временной неструктурированности на несвоевременное выполнение заданий другими людьми.

Для студентов-первокурсников с перфекционизмом, ориентированным на себя, не характерна прокрастинация. Им свойственно предъявлять чрезвычайно высокие требования к себе, они осознают собственную ответственность за события, происходящие в их жизни, и склонны считать их результатом своих действий и усилий. Для них характерен высокий уровень контроля за соблюдением временного регламента собственного выполнения деятельности.

Характеристики прокрастинации студентов-перфекционистов III курса.

Чем выше уровень перфекционизма ориентированного на себя, тем выше уровень ситуативно обусловленной прокрастинации ($\beta = 0,15$; $p = 0,17$) и общей прокрастинации ($\beta = 0,24$; $p = 0,04$). Студенты, предъявляющие чрезвычайно высокие требования к себе, склонны выполнять задания только при наличии интереса и мотивации. При возникновении трудностей они не проявляют активности. В данном случае прокрастинацию,

откладывание на потом выполнения трудных заданий можно рассматривать как механизм психологической защиты. Осознавая невозможность выполнить идеально задание, перфекционисты проявляют внутреннее сопротивление к деятельности, оттягивая момент ее реализации. Студенты убеждают себя и других, что они не выполняют задания ввиду отсутствия мотивации. Данным студентам свойственно проявление прокрастинации, прежде всего, при достижении цели и в деловой, в частности учебно-профессиональной, сфере, что препятствует их эффективному профессиональному обучению, ограничивает возможности для самореализации.

Чем выше уровень перфекционизма, ориентированного на других, тем выше уровень общей прокрастинации ($\beta = 0,12$; $p = 0,26$). Студенты, предъявляющие чрезвычайно высокие требования к окружающим и их деятельности, склонны прокрастинировать в различных жизненных сферах. Очевидно, упрекая других людей в несовершенстве, они оправдывают свое право не быть лучшими во всем. Показательно, что обратная тенденция наблюдалась у студентов I курса.

Чем выше уровень социально-предписанного перфекционизма, тем менее выражен общий уровень прокрастинации ($\beta = -0,12$; $p = 0,29$). Студенты, расценивающие требования, предъявляемые к ним, как завышенные или нереалистичные, не стремятся к выполнению заданий в срок, намеренно откладывают выполнение задания, проявляя таким образом сопротивление.

Заключение. Очевидна необходимость адресного психологического сопровождения студентов-перфекционистов в период переживания ими учебно-профессиональных кризисов, в частности разработка и реализация адресных психокоррекционных программ с учетом вида перфекционизма студентов и их склонности к разным видам прокрастинации.

Список цитируемых источников

1. Абабков, В. А. Адаптация к стрессу / В. А. Абабков, М. Перре. — СПб., 2004. — 372 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. — 213 с.
3. Варваричева, Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / Я. И. Варваричева // *Вопр. психологии*. — 2010. — № 3.
4. Жебрун, Я. О. Особенности социально-психологической адаптации студентов, склонных к перфекционизму / Я. О. Жебрун // *Вестн. Бурят. ун-та*. — 2010. — № 5. — С. 36—38.
5. Ильин, Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2011. — 224 с.
6. Ковылин, В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации / В. С. Ковылин // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. — 2013. — № 2. — С. 85—134.
7. Мохова, С. Б. Психологические корреляты общей и академической прокрастинации у студентов / С. Б. Мохрова, А. Н. Неврюев // *Вопр. психологии*. — 2013. — № 1. — С. 112—245.
8. Steel, P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure / P. Steel // *Psychological Bulletin*. — 2007. — V. 133, № 1. — P. 160—198.

УДК 616.89-088.411.1-056.48

М. А. Гилевская

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИОФОБИИ У ЭКСТРАВЕРТОВ И ИНТРОВЕРТОВ

Введение. Человек является существом, которое тесно взаимосвязано с обществом. Общение, принятие другими людьми своей личности, понимание и комфортное взаимодействие с другими людьми — это то, к чему стремится каждый человек, но общество не всегда может порадовать человека такими отношениями. Зачастую человек сам виновен в своих негармоничных отношениях с обществом или же просто не хочет этого. Социофобия известна как боязнь общества. В век компьютеров и телефонов отношения между обществом и человеком минимизируются, порой человек забывает, что существует реальное общение, а иногда уже не может его осуществить. В данной статье рассматривается влияние социофобии на психотипы интроверта и экстраверта.

Цель исследования — выявить особенности проявления социофобии у интровертированных и экстравертированных психотипов.

Основная часть. Изучениями понятий экстраверсии и интроверсии занимались Х. Айзенк и К. Г. Юнг. В свою очередь, понятие социофобии хорошо раскрыто в двухфакторной теории Морера. Были предложены несколько шкал для определения наличия социофобии — Либовица и Дэвидсона.

Социофобия — иррациональная боязнь выполнения общественных действий (публичных выступлений) либо действий, которые сопровождаются взглядами посторонних лиц (боязнь общественных столовых, боязнь посещения общественного туалета и т. д.), либо боязнь встреч и общения с незнакомыми и малознакомыми людьми, а также лицами противоположного пола.

Социофобия является распространенным страхом, который проявляется в разных возрастах. У человека-социофоба часто меняется самочувствие из-за чувства страха, а иногда и паники. Симптоматика бывает различной: учащение сердцебиения, сердечные боли, головокружение, скачки давления, трясущиеся руки, может быть жар или озноб.

Очень часто социофобия возникает вследствие сочетания двух факторов: заниженной самооценки и завышенных амбиций. Поэтому нередко социофобией страдают молодые люди, ведомые комплексом юношеского максимализма, который гласит: «Я хочу получить все и сразу, и желательно как можно скорее». Однако очень часто такая жизненная позиция приводит к разочарованиям, ибо всего и сразу практически никогда не бывает. Нередко в социофобии ребенка виноваты родители, которые, ведомые самыми лучшими побуждениями, хвалили ребенка за каждый шаг, говорили ему, что он самый лучший и т. п. В период зрелости потребность в похвале оказывается фрустрированной. Многие его поступки подвергаются жесткой критике, в результате у человека развивалась социофобия: он начинал бояться быть рядом с людьми, ибо они его постоянно (как ему кажется) порицают.

Человек, страдающий социофобией, отказался бы от нахождения в общественных местах. Концерты и клубы доставляют такому человеку скорее не удовольствие, а дискомфорт и страх. Такие люди становятся одинокими очень быстро и зачастую страдают от этого. Они негативно относятся к своему внешнему виду, их пугают и раздражают собственные поступки, которые осуществляются на людях. Они долго помнят ссоры, недосказанные слова или же что-либо сказанное не так, помнят критику, склонны анализировать ее, продумывать, как бы им хотелось поступить в определенной ситуации.

Ученый Г. Айзенк говорил, что у экстравертов тонус коры понижен. У них много прилива энергии и гиперстимуляции, которые проявляются непосредственно в предпочтениях экстравертов в компаниях, общении и никакого дискомфорта от шумных скоплений не ощущают. У интровертов тонус коры повышен, поэтому они ощущают все примерно одинаково. У такой личности уровень стимуляции понижен, он легче всего будет получен, когда человек находится в одиночестве.

Понятие психотипов раскрыл Г. Айзенк. Экстраверсия — обращенность сознания и внимания человека в основном на то, что происходит вокруг него, в отличие от интроверсии, которая характерна обращенностью сознания человека к самому себе; поглощенность собственными проблемами и переживаниями, сопровождаемая ослаблением внимания к тому, что происходит вокруг. Многие последователи теории «Большой пятерки» считают, что такие качества, как развитый интеллект, богатый внутренний мир, глубокое сознание, определенная степень тревоги (особенно застенчивость) и неприятие риска, следует связывать не с интроверсией, а с открытостью опыту, добросовестностью и нейротизмом [1].

Существует мнение, что экстраверты могут быть социофобами, одновременно стремиться к общению и опасаться его. Они боятся, что люди отнесутся недостойно к их личности, не захотят взаимодействовать с ними. Экстравертам важно чужое мнение, особенно травматичным для них является слышать критику о себе.

Интроверсия и социофобия — эти понятия кажутся многим одинаковыми, хотя на самом деле в них есть существенные различия. Интроверсия является врожденной, а социофобия развивается в процессе взросления, так как человек разочаровывается в обществе, ему кажется, что все настроено против его личности. Социофобы отстраняются от внешнего мира, редко отвечают на звонки, предпочитают получение СМС. Социофобы ограждают себя от общества, потому что разочарованы в нем, а интроверты лишь любят тишину и одиночество. Также социофобы продумывают каждый шаг своих действий, чтобы произвести впечатление на оппонента, забывая о том, что эта беседа должна принести им удовольствие. Они зачастую стараются подогнать себя под стандарт и эталон, а вот интроверты, напротив, ведут беседу произвольно и не склоняются к перфекционизму. Зачастую люди, страдающие страхом перед общением, начинают вести себя с некоего рода застенчивостью: прячут глаза, краснеют, тембр голоса снижается, слова периодически путаются между собой. Все это говорит о том, что из-за низкой самооценки человек прибегает к «безопасному поведению». Считается, что интроверсия и экстраверсия — это врожденные физиологически обусловленные свойства, которые не связаны с тем, какие травмы человек переживет в процессе своего развития и взросления.

Для реализации поставленной цели было проведено исследование. Выборку исследования составили 40 человек: 20 интровертов и 20 экстравертов. Были использована методика «Тест на определение уровня социофобии» Михаэля Лейбовица, которая включает в себя 24 жизненных ситуации. Испытуемым было необходимо оценить степень выраженности у них страха и избегания в данных ситуациях.

По результатам исследования среди экстравертов 75% испытуемых являются социофобами. Среди интровертов страдают социофобией 55% человек. Страх общественных мест, выступлений на публике, выражения мнения, страх отказать кому-нибудь или даже просто посмотреть в глаза, общение с людьми выше по статусу, сдача экзамена — отражение социофобии у экстравертов. Как уже говорилось, социофобия у экстравертов проявляется в боязни не понравиться другому человеку, услышать критику.

У интровертов социофобия проявляется в меньшей мере. Наибольший страх у интровертов вызывают ситуации, в которых нужно быть в центре внимания и осуществлять публичное выступление. Такие результаты были ожидаемы для данного типа личности. Избегание появления в обществе, страх, что их заметят другие люди, приводит их к интенсивной тревоге.

Заключение. У каждого психотипа есть свои специфические характеристики, но даже если личность направляет свою энергию в общество, то это не значит, что она не подвержена фобиям, связанным с взаимодействием. Человеку свойственно бояться, но страх, который ощущает человек при общении с другими людьми, заставляет его избегать общества, становясь изолированным, или же просто загонять себя в рамки эталона и следовать им всю жизнь, при этом никогда не получая удовольствия от взаимодействия и общения, а лишь отягощая свою жизнь и эмоционально выгорая.

Список цитируемых источников

1. Кейн, С. Интроверты. Как использовать особенности своего характера / С. Кейн // Психология. Популярная психология. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. — 384 с.

УДК 159.922.6

А. О. Завадская

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

САМООЦЕНКА КАК ПРЕДПОСЫЛКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ВЗРОСЛЫХ

Введение. Актуальность проблемы обусловлена тем, что самооценка, несмотря на глубокое изучение в психологии, еще содержит в себе огромное пространство для творческой деятельности. Самооценка связана с одной из центральных потребностей человека — потребностью в самоутверждении, стремлением человека найти свое место в жизни, утвердить себя как члена общества в глазах окружающих людей и в своем собственном мнении. Изучение структуры самооценки, динамики ее развития представляет большой интерес как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет приблизиться к пониманию механизмов формирования личности в онтогенезе. В свою очередь, самооценка позволяет чувствовать человеку себя уверенно в различных жизненных ситуациях и не переживать по незначительному поводу. Следовательно, самооценка человека обуславливает степень тревожности, испытываемой личностью. Жизненный темп растет, а вместе с ним — внутреннее напряжение и тревога. Они вызывают сомнения в себе, появляются психические расстройства, фобии и т. п. Поэтому в современном информационном обществе важно формировать адекватную самооценку как необходимое условие защиты человеческой психики.

Цель исследования — изучить взаимосвязь самооценки и уровня тревожности взрослой личности.

Основная часть. В психологических исследованиях, как отечественных, так и зарубежных, проблема самооценки не обделена вниманием. Наиболее полную разработку ее теоретические аспекты нашли в советской психологии в трудах Б. Г. Ананьева, Р. Азимовой, Л. И. Божович, И. С. Кона, М. И. Лисиной, А. И. Липкиной, В. В. Столина, Е. В. Шороховой. В результате их исследований возникло представление, что самооценка своим влиянием пронизывает все аспекты человеческого существования.

В зарубежной психологии проблема самооценки является предметом социально-психологического анализа, а также педагогической психологии [4].

Самооценка — ценность и значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Самооценка выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент «Я-концепции», самосознания, и как процесс самооценивания. Основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятая им система ценностей. Самооценка развитого индивида образует сложную систему, определяющую характер самоотношения индивида и включающую общую самооценку, которая отражает уровень самоуважения, целостное принятие себя, и парциальные, частные самооценки, характеризующие отношение к отдельным сторонам своей личности, поступкам, успешности отдельных видов деятельности [1].

Самооценка характеризуется по следующим параметрам: 1) уровню (величине) — высокая, средняя и низкая; 2) реалистичности — адекватная и неадекватная (завышенная и заниженная); 3) особенностям строения — конфликтная и бесконфликтная; 4) временной отнесенности — прогностическая, актуальная, ретроспективная; 5) устойчивости и др.

Что касается проблемы тревожности, то ни одна психологическая проблема не претерпела таких спадов и подъемов в своем изучении, как проблема тревожности. Если в 1927 году по данной проблеме приводилось всего 3 статьи, то в 1960-м — уже 222, а в 1995-м — более 600. В психологии период активных исследований тревожности приходился на 1970-е — начало 1990-х годов [5].

Несмотря на большое количество исследований, мы сталкиваемся с большим разбросом мнений в определении тревожности. Неопределенность термина «тревожность» в психологии является следствием его использования в различных значениях. Это и временное психическое состояние, возникшее под воздействием стрессовых факторов, и фрустрация социальных потребностей, и свойство личности, и мотивационный конфликт [5].

Очень важен вопрос этиологии тревожности. В настоящее время выделяются два типа источников устойчивой тревожности: это и длительная внешняя стрессовая ситуация, возникшая в результате частого переживания состояний тревоги, и внутренние — психологические и психофизиологические причины [4].

Тревожность является показателем неблагополучия личностного развития, оказывающая на него отрицательное влияние. Такое же влияние имеет и нечувствительность к реальному неблагополучию, «защищенность», возникающая под действием защитных механизмов, прежде всего вытеснения, и проявляющаяся в отсутствии тревоги даже в потенциально угрожающих ситуациях. Тревожность может явиться предвестником невроза, а также его симптомом и механизмом развития [3; 4].

Проблема тревожности касается возрастной, педагогической, медицинской, клинической, социальной психологии.

Изучение самооценки, как и поиск путей возникновения и преодоления тревожности, является одной из важнейших задач практической и научной психологии и психиатрии.

Одним из направлений исследования самооценки являются личностные свойства, в частности, личностная тревожность.

Была составлена и реализована диагностическая программа по исследованию тревожности и самооценки взрослых.

В программу вошли следующие методики: 1) методика исследования тревожности Ч. Д. Спилбергера; 2) методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан [2].

Проведенное исследование позволило нам установить, что 15% взрослых имеют низкий уровень самооценки, высокий уровень притязаний, а также высокий уровень как ситуативной, так и личностной тревожности. Эта группа наиболее уязвима во взаимодействиях с окружающими людьми и подвержена воздействию различных стрессогенных факторов. Им присущи неуверенность в себе, излишний конформизм, как правило, они не способны на гибкость в общении, замкнуты и неактивны. Имеют низкий уровень самооценки, низкий либо умеренный уровень ситуативной тревожности и умеренный уровень личностной тревожности 10% испытуемых. Имеют довольно высокие показатели уровня самооценки, низкий или умеренный уровень ситуативной тревожности и умеренный уровень личностной тревожности 20% взрослых. Этой группе присущи гибкость в общении, стремление к лидерству, активность в общественно полезной деятельности. Они чувствуют себя комфортно и уверенно в различных ситуациях и не подвержены стрессу. Имеют высокий либо умеренный уровень ситуативной тревожности и высокий уровень личностной тревожности при высоком уровне самооценки и притязаний 20% испытуемых. Оставшиеся 35% взрослых имеют средние показатели уровня самооценки при низком либо умеренном уровне ситуативной тревожности и умеренном либо высоком уровне личностной тревожности.

Заключение. В результате воздействия неблагоприятных факторов, ведущих к повышению тревожности, у взрослых развивается неуверенность в себе, самоуничижительная установка на свои силы и возможности. Люди с повышенным уровнем эмоциональной тревожности склонны воспринимать угрозу своей самооценке. Как правило, у них формируется неадекватная заниженная самооценка. Типичным проявлением заниженной самооценки является повышенная эмоциональная тревожность, выражающаяся в склонности испытывать беспокойство в самых разных жизненных ситуациях, в том числе в таких, где объективные характеристики к этому не предрасполагают. Очевидно, что люди, имеющие такую самооценку, находятся в постоянно психическом перенапряжении, которое выражается в состоянии напряженного ожидания неприятностей, нарастающей, несдерживаемой раздражительности, эмоциональной неустойчивости, неуверенности и безынициативности.

Список цитируемых источников

1. Мещерякова, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 672 с.
2. Прихожан, А. М. Психология тревожности : дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. — СПб. : Питер, 2007. — 192 с.
3. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан // Психолог. наука и профилактика. — 1998. — № 2. — С. 11—17.
4. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М. : Астрель : АСТ : Транзиткнига, 2006. — 479 с.
5. Сидоров, К. Р. Самооценка как психологический феномен / К. Р. Сидоров // Cogito : сб. науч. ст. по педагогике и психологии. — Ижевск, 2001. — Вып. 4. — С. 69—81.

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ ПОДРОСТКОВ

Введение. Возрастающий интерес ученых к проблеме интернет-аддикции подростков детерминирован, на наш взгляд, рядом факторов. Во-первых, возрастными особенностями данной категории лиц, обуславливающими их повышенную предрасположенность к формированию зависимости от Интернета. На основе анализа психологической литературы нами выделены характеристики подросткового возраста, выступающие факторами риска формирования интернет-аддикции: подростковый комплекс эмоциональности; чувство взрослости; склонность к группированию со сверстниками; склонность к самокритике и заниженной самооценке, порождающие застенчивость; потребность к самоуважению; возрастная сегрегация; экспериментирование с социальными ролями для определения своих личностных возможностей, своего собственного «Я». Во-вторых, наблюдается трансформация ведущего вида деятельности подростков: смещение вектора общения с повседневного межличностного взаимодействия в виртуальную реальность.

В связи с этим возрастает актуальность исследования эффективных методов психологической профилактики интернет-аддикции подростков.

Основная часть. Традиционно в профилактике интернет-аддикции в учреждениях образования применяются такие методы, как воспитательные мероприятия, беседы, просмотр фильмов. Однако их эффективность достаточно низка. Достижимый с их помощью результат носит непродолжительный характер. Вследствие этого очевидна необходимость обращения к другим методам психологической профилактики, максимально соответствующим возрастным особенностям личности подростка.

К числу таких методов мы относим методы арт-терапии. Арт-терапия — лечение, основанное на занятиях творчеством. Работу в данном формате можно разделить на индивидуальную и групповую. Для профилактики интернет-аддикции у подростков предпочтительна групповая форма терапии [3, с. 27]. В психопрофилактике интернет-аддикции могут быть использованы методы таких разновидностей арт-терапии, как библиотерапия, драматерапия, игротерапия, изотерапия и сказкотерапия [4].

Общий принцип психопрофилактики интернет-аддикции подростков: ориентация на коррекцию социально-психологических свойств личности подростков, выступающих фактором риска формирования интернет-аддикции; знакомство подростков с альтернативными, по сравнению с Интернетом, способами разрешения собственных социально-психологических проблем; развенчание мифов относительно безопасности Интернета для психического здоровья человека и его продуктивного функционирования в социуме; формирование умения идентифицировать признаки интернет-зависимости у себя и своевременно переструктурировать свое жизненное пространство.

Использование библиотерапии будет эффективным для коррекции подросткового комплекса эмоциональности (в частности, склонности к самокритике) и заниженной самооценки, выступающими предикторами интернет-аддикции. Литературный мир наполнен человеческим опытом и переживаниями, а впечатлительность, свойственная данному возрасту, позволяет «близко к сердцу» воспринимать прочитанное. Чувство уверенности в себе, вера в свои возможности у подростков часто возникают при чтении биографий, автобиографий, воспоминаний, писем выдающихся людей с интересной, но трудной судьбой. Например, автобиографические произведения Л. Н. Толстого («Исповедь», «Путь жизни»), Ф. М. Достоевского («Записки из мертвого дома», «Дневник писателя»), А. П. Чехова («Письма»), где подросток видит, что гениальные люди, достигшие весомых показателей в науке, искусстве, так же, как и он, переживали неуверенность в определенные жизненные периоды, в некоторых областях жизни у него с ними немало общего. Подобным действием обладают публицистические статьи (о недостатках и слабостях людей), философские, драматические произведения [1].

Драматерапия — это эффективный метод для удовлетворения потребности подростков к группированию со сверстниками, осознания и выражения собственных переживаний. Это способ актуализации внутриличностных и межличностных противоречий подростков, побуждающих их к компенсаторному использованию Интернета, и «отреагирования» их в сценической игре. В великих драматических произведениях, мифах и легендах затрагиваются темы, близкие каждому человеку, они выступают как средство изучения жизни отдельного человека или целой семьи. Театр дает возможность отодвинуть переживания, с тем чтобы поместить их на любое расстояние и рассмотреть с разных точек зрения. Процесс творчества происходит не только в физическом, но и в метафорическом пространстве между актером и зрителем — он меняется каждый вечер во время представления. Зрители — это и единая группа, и собрание отдельных людей, которые придают различную динамику ожиданиям, настроению, чувствам и смыслу. Как отдельный актер, так и весь актерский ансамбль реагирует на любые изменения аудитории, и по ходу пьесы между

ними устанавливается определенная система общения [4]. Драматерапия помогает подросткам взглянуть на жизнь с позиции активного участника и тем самым преодолеть восприятие себя как «жертвы обстоятельств». Драматерапия дает подросткам возможность получить опыт, рождаемый в активном действии и взаимодействии, что гораздо быстрее приводит к изменению мироощущения и отношения к жизни. Значение драматерапии в профилактике интернет-аддикции состоит в том, что она позволяет развивать коммуникативные умения, уверенность в себе, корректировать деструктивное мышление.

Игротерапия дает возможность подросткам экспериментировать с социальными ролями и удовлетворять их стремление к взрослости. При обыгрывании различных социальных ролей подросток примеряет на себе другие модели поведения. Таким образом, происходит усвоение социального опыта.

Для профилактики интернет-аддикции у подростков можно применять изотерапию. Данный метод заключается в рисовании, которое обеспечивает свободное невербальное выражение внутреннего мира. Как пишет Грегг Ферс в своей книге, спонтанные рисунки являются одним из наиболее эффективных инструментов [2, с. 4]. Рисунок много скажет о зависимом подростке, о факторах его аддикции.

Групповая арт-терапия объединяет подростков, создает небольшую «экосистему» со своим особым укладом жизни, усиливает самоуважение в силу ощущения значимости. При работе с подростками в направлении профилактики интернет-аддикции важно комбинировать методы арт-терапии.

Заключение. Арт-терапевтические методы позволяют учитывать психологические потребности подросткового возраста, что дает возможность существенно повысить эффективность психопрофилактики склонности подростков к интернет-аддикции.

Список цитируемых источников

1. *Алексейчик, А. Е.* Библиотерапия : рук. по психотерапии / А. Е. Алексейчик ; под ред. В. Е. Рожнова. — Т. : Медицина, 1985. — С. 304—319.
2. *Грегг, М.* Тайный мир рисунка / М. Грегг, М. Ферс ; пер. с англ. — СПб. : Деметра, 2003. — 176 с.
3. Практикум по арт-терапии / под ред. А. И. Копытина. — СПб. : Питер, 2001. — 448 с.
4. Арт-терапия / сост. А. И. Копытина. — СПб. : Питер, 2001. — 320 с.

УДК 159.9(075)

И. Л. Кишея, А. В. Михеева

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОКРАСТИНАЦИИ В ПЕРИОД МОЛОДОСТИ: НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ, СОСТОЯЩИХ И НЕ СОСТОЯЩИХ В БРАКЕ

Введение. В настоящее время такой психологический феномен, как прокрастинация, или феномен «откладывания на потом», привлекает к себе все больший и больший интерес, так как это понятие относительно молодо. Впервые он был описан в прошлом веке (1977 год), П. Рингенбахом в работе «Прокрастинация в жизни человека» [1, с. 22].

По Е. П. Ильину, прокрастинация (лат. pro вместо, впереди и crastinus завтрашний) означает склонность к постоянному откладыванию «на потом» неприятных дел [2].

Прокрастинация — это сложный, многокомпонентный феномен. Так, П. Стил, автор теории временной мотивации, говоря о наиболее важных ее составляющих, отмечал среди них непосредственно факт откладывания и наличие сроков. При этом он связывал две этих особенности между собой, утверждая, что за прокрастинацией всегда следуют негативные последствия, а прокрастинация, в свою очередь, всегда связана с негативными эмоциями и переживаниями (тревога, чувство вины и др.) [3].

Исследователь В. С. Ковылин получил данные о взаимосвязи прокрастинации с заниженной самооценкой, неуверенностью в себе, опытом прошлых неудач в выполнении данной работы, что может вызывать у человека тревогу, страх, особенно если результаты деятельности будут оцениваться [1]. Автор О. О. Шемякина считает, что прокрастинация является защитной реакцией на различного рода страхи: страх неудачи, страх оценки, страх потери самостоятельности и контроля над ситуацией, страх перед успехом.

Основная часть. Прокрастинация является одним из существенных факторов, порождающих трудности в обучении. От 46 до 95% учащихся учреждений среднего и высшего образования считают себя прокрастинаторами. Также, как показывает ряд исследований, устойчивая прокрастинация имеется у 15—25% людей, причем, как показывают лонгитюдные исследования, за последние 25 лет уровень прокрастинации у населения повысился, а его проявления заметны уже в школьном возрасте [4].

Заканчивая школу, молодые люди начинают новый этап своей жизни — студенческий период, обучение в университете или в любом другом учреждении образования. Согласно Э. Эриксону, в этот

период перед человеком встает важнейшая задача — установление своей идентичности, а также формирование идентичности в близких отношениях с другими людьми и трудовой деятельности, и этот процесс не прекращается на протяжении всей жизни. Еще одна особенность этого возраста — нахождение молодых людей в процессе индивидуации, или процессе отделения от родительской семьи. Это связано с переездом в другой город или же с созданием собственной семьи. Студенты становятся менее социально и психологически зависимы от своих родителей в поддержке и любви, у них формируются установки, ценности и система убеждений, отличающиеся от их родителей. Важно, что в этот период они не испытывают чувство вины и не считают, что они совершают предательство по отношению к своим родным. Молодые люди учатся самостоятельно распоряжаться всеми доступными ему денежными средствами и решать свои проблемы [5].

По результатам проводимых ранее исследований среди студентов колледжей за годы обучения все вышесказанные особенности достигают значительного прогресса, однако также было выявлено, что у студентов, которым не удалось осуществить данный процесс отделения от родителей, в особенности если сохраняется чувство вины за совершенное предательство — покидание «родного гнезда», более вероятно возникновение проблем, связанных с психологической адаптацией в социуме и в жизни в целом [5].

Таким образом, исходя из теоретического обзора данной проблемы, нами была поставлена следующая цель — выявить особенности феномена прокрастинации в период студенчества. Мы предположили, что существуют различия уровней прокрастинации между студентами, состоящими в браке, и студентами, не состоящими в браке: уровень прокрастинации выше у студентов, не состоящих в брачных отношениях.

Исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет» (выборку составили 88 юношей и девушек: 44 — состоят в браке и 44 — не состоят в браке) при помощи опросника «Степень выраженности прокрастинации» (СВП) М. А. Киселевой (по шкале «Общая прокрастинация») и методики Б. Тукмана «Шкала прокрастинации Тукмана». Также для интерпретации и установления различий был использован метод статистической обработки данных — коэффициент доверительности — критерий t (по Стьюденту).

Среди испытуемых, находящихся в браке, высокий уровень прокрастинации продемонстрировали 41% студентов. Данные испытуемые склонны часто откладывать выполнение заданий и дел на потом, испытывая при этом дискомфорт, тревожность. Средний уровень тенденции к прокрастинации выявлен у 54% обучающихся. Это означает, что данные испытуемые также могут иметь склонность к прокрастинации, однако не так часто, как диагностируемые с высоким уровнем тенденции к откладыванию дел на потом. Более того, у таких личностей может наблюдаться внутриличностный конфликт на фоне противоборства выполнения и невыполнения определенных дел. Низкий уровень прокрастинации свойственен 5% испытуемых.

Среди испытуемых, не находящихся в браке, высокий уровень прокрастинации продемонстрировали 77% студентов. Средний уровень тенденции к прокрастинации выявлен у 18% обучающихся. Низкий уровень прокрастинации свойственен 5% испытуемых.

Таким образом, по результатам опросника «Степень выраженности прокрастинации» (СВП) М. А. Киселевой у студентов доминантными являются показатели высокого и среднего уровня прокрастинации. При этом у студентов, не состоящих в браке, наиболее выражен высокий уровень прокрастинации (77% испытуемых), когда у студентов, состоящих в браке — средний уровень (54% испытуемых). Об этом свидетельствуют методы статистической обработки полученных данных исследования ($t = 2,38$; $p \leq 0,05$).

Среди испытуемых, находящихся в браке, высокий уровень прокрастинации продемонстрировали 19% студентов. Средний уровень тенденции к прокрастинации выявлен у 27% обучающихся. Низкий уровень прокрастинации свойственен 54% испытуемых.

Среди испытуемых, не находящихся в браке, высокий уровень прокрастинации продемонстрировали 32% студентов. Средний уровень тенденции к прокрастинации выявлен у 23% обучающихся. Низкий уровень прокрастинации свойственен 45% испытуемых.

Таким образом, по результатам методики Б. Тукмана «Шкала прокрастинации Тукмана» у испытуемых доминантными являются показатели низкого уровня прокрастинации. При этом у студентов, не состоящих в браке, выраженность низкого уровня прокрастинации ниже (45%), чем у студентов, состоящих в браке (54% испытуемых). Об этом свидетельствуют методы статистической обработки полученных данных исследования ($t = 2,47$; $p \leq 0,05$).

Вывод. Уровень прокрастинации у студентов, состоящих в браке, ниже, чем у студентов, не состоящих в браке и находящихся в поиске спутника жизни. Это объясняется тем, что у студентов, состоящих и не состоящих в браке, различаются жизненные ценности и мотивация. Студенты, состоящие в браке, лучше расставляют приоритеты в выполнении своих дел и обязанностей.

Исходя из полученных данных, можно утверждать о том, что существуют различия показателей уровней прокрастинации между студентами, находящимися в браке, и студентами, не состоящими в браке. Студентам, не состоящим в браке, свойственен более высокий уровень прокрастинации, чем студентам, которые нашли своего спутника жизни и состоят в брачных отношениях. Молодым людям, не состоящим в брачных отношениях, больше свойственен высокий уровень прокрастинации, т. е. данные испытуемые склонны чаще откладывать выполнение заданий и дел на потом, испытывая при этом дискомфорт, тревожность.

Таким образом, теоретический обзор проблемы и результаты эмпирического исследования позволяют говорить о том, что феномен прокрастинации нуждается в расширении своего изучения в рамках психологии семьи.

Список цитируемых источников

1. Ковылин, В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации / В. С. Ковылин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. — 2013. — № 2. — С. 22—41.
2. Ильин, Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2011. — 226 с.
3. Steel, P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure / P. Steel // Psychological Bulletin. — 2007. — № 133 (1). — Р. 65—94.
4. Пичил, Т. Не откладывая на завтра: краткий гид по борьбе с прокрастинацией / Т. Пичил. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. — 81 с.
5. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. — СПб. : Питер, 2002. — 992 с.

УДК 159.99

В. К. Латохина, Е. А. Быкова

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Российская Федерация

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМПАТИИ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ

Введение. В настоящее время большое значение имеет способность понимать чувства, мысли и установки другого человека, воспринимать его внутренний мир адекватно, с сохранением смысловых и эмоциональных оттенков, без оценивания и осуждения. Умение сопереживать и быть чувствительным к проблемам другого является одним из необходимых условий построения межличностных отношений. Сегодня растет число детей с высоким уровнем жестокости, агрессии и неумением эмоционально отзываться на переживания других людей.

Подростковый возраст является периодом высокой сензитивности к формированию эмпатии по отношению к сверстникам, мировоззрения и целостной картины мира, в которой ценностные ориентации выступают как психологические новообразования. Эмпатия как способность откликаться на переживания другого человека связана со структурой личности индивида и его ценностями.

Потенциальными характеристиками человека, способного к эмпатии, являются: терпимость к выражению эмоций со стороны другого человека; способность глубоко вникнуть в субъективный внутренний мир своего подопечного, не раскрывая при этом свой собственный мир; готовность адаптировать свое восприятие к восприятию другого человека, чтобы достичь еще большего понимания того, что с ним происходит.

Проблема эмпатии рассматривалась в трудах Е. Н. Васильевой, Т. П. Гавриловой, Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Кошелевой, В. Маралова, Е. Р. Овчаренко, С. Л. Рубинштейна, Л. Д. Столяренко, И. М. Юсупова и др. В большинстве исследований эмпатия определяется как постижение эмоционального состояния, проникновение в чувства, переживания другого человека [3, с. 198].

Вопросы феноменологии и формирования ценностных ориентаций нашли свое отражение в трудах философов: Н. А. Бердяева, Н. О. Лосского, А. А. Лосева, М. Кагана; социологов: У. Томаса, Ф. Знаменского, М. Вебера; психологов: А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. Н. Мясищева и Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович; педагогов: В. А. Караковского, В. А. Сластенина, И. Я. Лернера, И. Л. Федотенко. Ценностная ориентация — это индивидуальное и групповое ранжирование ценностей, в котором одним придается большая значимость, чем другим, что влияет на выбор целей деятельности и средств их достижения [1, с. 53].

Именно в подростковом возрасте начинает устанавливаться определенный круг интересов, который постепенно приобретает известную устойчивость. Этот круг интересов является психологической базой ценностных ориентации подростка. Происходит переключение интересов с частного и конкретного на отвлеченное и общее, наблюдается рост интереса к вопросам мировоззрения, религии, морали и эстетики. Развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к собственным.

Таким образом, актуальность изучения особенностей развития эмпатии и ценностных ориентаций подростков определяется интенсивностью изменения нравственных ценностей, взглядов на жизнь и отношений с другими людьми. В настоящее время вопрос о взаимосвязи эмпатии и ценностных ориентаций в подростковом возрасте является малоизученным.

Основная часть. В целях изучения взаимосвязи эмпатии и ценностных ориентаций подростков нами было проведено эмпирическое исследование на базе МКОУ «Школа № 2» г. Шадринска Курганской области. Выборка составила 51 человек. Для реализации поставленной цели использовались методики: «Исследование эмпатийных тенденций» И. М. Юсупова [2, с. 207], «Диагностика ценностных ориентаций школьников» М. И. Лукьяновой, Н. В. Калининой [3, с. 163].

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что у 9,8% испытуемых был выявлен высокий уровень эмпатии, который предполагает, что человек чувствителен к нуждам и проблемам окружающих, эмоционально отзывчив, общителен, быстро устанавливает контакты с окружающими и находит общий язык. Проявили нормальный (средний) уровень, который предполагает, что эти люди не относятся

к числу особо чувствительных лиц, в межличностных отношениях судить о других более склонны по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям, 74,5% испытуемых. Обнаружили низкий уровень эмпатии, который предполагает, что человек испытывает затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствует себя в большой компании, 15,7% испытуемых. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся этим подросткам непонятными и лишёнными смысла. Очень высокий и очень низкий уровни эмпатии не выявлены ни у одного испытуемого.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что большинство подростков находятся в основном на среднем уровне эмпатии. Это означает, что подростки готовы в нужный момент проявить сочувствие к тому человеку, который в этом нуждается, но при этом не стремятся всецело проникнуться его состоянием.

Изучение ценностных ориентаций включало описание результатов по следующим шкалам: познание, другой — ценность, я — ценность, ответственность. По шкале «познание» как ценности у 51% наблюдается высокий уровень, который предполагает, что у таких учащихся велика потребность в познании, а процесс познания вызывает позитивные эмоции. У 39,2% испытуемых выявлен средний уровень, который свидетельствует о понимании учащимися значения учения, познания в целом как ценности в жизни, но полного осознанного самоопределения по отношению к этой ценности не произошло. У 9,8% подростков потребность в познании минимальная или фактически отсутствует.

По шкале «другой — ценность» у 31,4% испытуемых наблюдается высокий уровень, что подтверждает сформированность у подростков восприятия индивидуальности другого человека как ценности. У 54,9% испытуемых выявлен средний уровень, который предполагает, что подростки признают индивидуальность другого как ценность, стараются уважать других людей. У 13,7% подростков не сформировано восприятие другого человека как ценности и индивидуальности, уважительное отношение к окружающим, умение общаться с ними доброжелательно и конструктивно.

По шкале «я — ценность» у 39,2% испытуемых выявлен высокий уровень, который свидетельствует о сформировавшейся структуре «Я» учащегося, уважительном отношении к себе как к личности и индивидуальности. У 60,8% испытуемых наблюдается средний уровень, который показывает, что учащийся уделяет своему «Я» много внимания, старается быть позитивным в своем самовосприятии. С низким уровнем по шкале «Я — ценность» испытуемых не было выявлено.

По шкале «ответственность» у 25,5% респондентов выявлен высокий уровень, который свидетельствует о сформированности у подростков ответственности как особо важной личностной характеристики, а также признании ответственности в качестве базовой составляющей самоактуализирующейся личности. У 68,6% испытуемых наблюдается средний уровень, который отражает признание подростками важности ответственности как личностного качества, стремление проявлять ее в своих поступках. В очень малой степени либо вообще не осознают необходимость наличия у человека ответственности за себя и свои поступки в жизни, за выбор своего поведения 5,9% подростков.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что «другой — ценность», «я — ценность» и «ответственность» у большинства подростков находятся на среднем уровне. Ценностная ориентация «познание» у половины подростков находится на высоком уровне.

Для определения взаимосвязи эмпатии и ценностных ориентаций детей подросткового возраста был применен коэффициент корреляции К. Пирсона φ .

Эмпирическое значение критерия свидетельствует о наличии положительной связи между эмпатией и ценностной ориентацией «другой — ценность» у детей подросткового возраста.

Заключение. В результате нашего исследования было выявлено, что подростки, которые чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, эмоционально отзывчивы, выражают сопереживание, относятся к личности другого человека уважительно, воспринимают индивидуальность другого человека как ценность. У подростков, которые относятся с безразличием к эмоциональным переживаниям окружающих, не сформировано восприятие другого человека как ценности и индивидуальности. Так как существует положительная связь, то можно развивать эмпатию через формирование ценностной ориентации «другой человек как ценность».

Список цитируемых источников

1. Голуб, А. М. Формирование ценностных ориентаций молодежи в процессе досуговой деятельности / А. М. Голуб // Соц.-пед. работа. — 2009. — № 4. — С. 53—57.
2. Ильин, Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е. П. Ильин // Мастера психологии. — СПб. : ПИТЕР, 2013. — 304 с.
3. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: критерии и диагностика / М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина. — М. : ТЦ Сфера, 2004. — 208 с.

ЗАВИСИМОСТЬ РАЗВИТИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ПАМЯТИ ОТ РАБОТЫ ПРАВОГО И ЛЕВОГО ПОЛУШАРИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА

Введение. В основу работы положены представления о межполушарной асимметрии мозга. Межполушарная асимметрия психических процессов — функциональная специализация полушарий головного мозга: при осуществлении одних психических функций ведущим является левое полушарие, других — правое. Результаты исследований асимметрии больших полушарий головного мозга у человека свидетельствуют о существовании особого принципа построения и реализации таких важнейших функций мозга, как восприятие, внимание, память, мышление и речь.

Учащиеся-спортсмены училищ олимпийского резерва часто пропускают учебные занятия из-за спортивных сборов, что отрицательно сказывается на усвоении учебного материала и, как следствие, приводит к ухудшению успеваемости. В целях повышения эффективности усвоения материала необходимо использовать индивидуальные особенности каждого обучаемого, а именно: учитывать доминирующее полушарие, доминирующую перцептивную модальность, тип памяти. В связи с этим целью исследования было изучение зависимости развития различных видов памяти от работы правого и левого полушарий головного мозга у учащихся-спортсменов.

Основная часть. В исследовании приняли участие учащиеся ВГУОР (102 человека). Для определения доминирующего полушария головного мозга использовали тест В. Н. Пугач [1]. Диагностика доминирующей перцептивной модальности (методика, определяющая ведущий канал восприятия) проводилась с помощью теста С. А. Ефремцевой [2].

По результатам исследования учащиеся были разделены на три группы: правши (60 человек), левши (6) и амбидекстры (36). Представим результаты определения ведущего канала восприятия у учащихся-спортсменов (таблица 1). Среди правшей и амбидекстров преобладают аудиалы, а среди левшей — кинестетики.

Т а б л и ц а 1 — Ведущий канал восприятия у учащихся-спортсменов, человек

Ведущий канал восприятия	Правша	Левша	Амбидекстр
Визуал	24	1	8
Аудиал	30	2	20
Кинестетик	23	4	10

У правшей ведущим типом памяти является зрительно-слухо-моторная и слуховая, у левшей — слуховая, а у амбидекстров — зрительно-слухо-моторная (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Типы памяти у учащихся-спортсменов, человек

Тип памяти	Правша	Левша	Амбидекстр
Слуховая	22	4	9
Зрительная	17	1	9
Моторно-слуховая	13	2	10
Зрительно-слухо-моторная	23	0	21

Далее рассмотрим распределение типов памяти у правшей, левшей и амбидекстров в зависимости от ведущей руки, уха и глаза. Приведем результаты исследования (таблицы 3—5).

Т а б л и ц а 3 — Распределение типов памяти у правшей в зависимости от ведущей руки, глаза, уха, человек

Тип памяти	Ухо-амбидекстр	Глаз-амбидекстр	Рука-левша	Ухо-левша	Глаз-левша	Ухо-правша	Глаз-правша
Слуховая	8	10	0	4	7	14	12
Зрительная	7	10	0	2	3	6	3
Моторно-слуховая	8	7	0	2	4	7	7
Зрительно-слухо-моторная	11	7	0	3	9	11	6

Так, при ведущем левом ухе ведущий тип памяти — слуховая, правом — слуховая, правом глазе — слуховая, левом глазе — зрительно-слухо-моторная. При равноправной работе глаз — слуховая и зрительная память, ушей — зрительно-слухо-моторная память.

Т а б л и ц а 4 — Распределение типов памяти у левшей в зависимости от ведущей руки, глаза, уха, человек

Тип памяти	Рука-амбидекстр	Ухо-амбидекстр	Глаз-амбидекстр	Рука-левша	Ухо-левша	Глаз-левша	Рука-правша	Ухо-правша	Глаз-правша
Слуховая	1	0	2	3	2	2	0	2	0
Зрительная	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Моторно-слуховая	0	0	0	2	0	1	0	2	1
Зрительно-слухо-моторная	0	0	0	0	0	0	0	0	0

При ведущем левом ухе тип памяти — слуховая, правом — слуховая и моторно-слуховая, правом глазе — моторно-слуховая и зрительная, левом глазе — слуховая. При равноправной работе глаз — слуховая.

Т а б л и ц а 5 — Распределение типов памяти у амбидекстров в зависимости от ведущей руки, глаза, уха, человек

Тип памяти	Рука-амбидекстр	Ухо-амбидекстр	Глаз-амбидекстр	Рука-левша	Ухо-левша	Глаз-левша	Рука-правша	Ухо-правша	Глаз-правша
Слуховая	10	5	9	0	0	1	1	8	2
Зрительная	6	4	2	0	1	0	0	2	4
Моторно-слуховая	9	7	5	0	0	2	0	5	3
Зрительно-слухо-моторная	21	7	9	0	2	2	0	13	10

При ведущем как левом, так и правом ухе тип памяти — зрительно-слухо-моторная, левом глазе — зрительно-слухо-моторная и моторно-слуховая, правом глазе — зрительно-слухо-моторная. При равноправной работе ушей — зрительно-слухо-моторная и моторно-слуховая, глаз — слуховая и зрительно-слухо-моторная.

Проведенные исследования показали, что у правойшей память на числа развита только в 21,6% случаев, на образы — в 96,6%; у амбидекстров на числа — в 22% случаев, на образы — в 80%; у левшей на числа — в 33% случаев, на образы — в 100%.

Вывод. В ходе исследования был выявлен ряд закономерностей. Среди правойшей и амбидекстров преобладают аудиалы, а среди левшей — кинестетики.

У правойшей ведущими типами памяти являются зрительно-слухо-моторная и слуховая, у левшей — слуховая, а у амбидекстров — зрительно-слухо-моторная.

У правойшей, левшей и амбидекстров при ведущем правом или левом ухе преобладает слуховая и зрительно-слухо-моторная память; при равноправной работе ушей — зрительно-слухо-моторная. При ведущем правом глазе у правойшей преобладает слуховая, у левшей — зрительно-слухо-моторная, у амбидекстров — зрительная и моторно-слуховая; при ведущем левом глазе у всех испытуемых преобладает зрительно-слухо-моторная, моторная и слуховая, а при равноправной работе глаз — слуховая память.

У всех испытуемых гораздо лучше развита память на образы, чем память на числа. Самые высокие показатели на образную память выявлены у левшей.

Основываясь на данном исследовании, будут разработаны рекомендации для достижения максимально эффективного усвоения учебного материала с учетом типа памяти и перцептивной модальности для левшей, правойшей и амбидекстров.

Список цитируемых источников

1. Ахмеджанов, Э. Р. Психологические тесты / Э. Р. Ахмеджанов. — М. : Лист, 1996. — 320 с.
2. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов. — М. : Логос, 2002. — 238 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ ГУО «ГОРКОВСКАЯ СРЕДНЯЯ ШКОЛА»

Введение. Понятие «эмоциональное выгорание» появилось в психологии достаточно недавно, около 20 лет тому назад. Оно стало широко использоваться в лексиконе психиатров, медицинских и социальных психологов. Дело в том, что представители многих профессий, чья деятельность связана с общением, подвержены симптомам постоянного эмоционального утомления и опустошения.

Данной проблеме посвящены работы таких авторов, как Н. Е. Водопьянова, Н. В. Гришина, Е. С. Старченкова, Т. В. Форманюк.

Однако термин «эмоциональное выгорание» нельзя назвать строго научным. На самом деле за ним стоят очень серьезные психологические и психофизиологические реалии, имеющие свои причины, формы проявления и коммуникативные следствия. Психическое выгорание является следствием продолжительных рабочих стрессов.

Синдром выгорания представляет собой совокупность стойких симптомов, проявляющихся в негативных психологических переживаниях, мотивационно-установочной деформации и ухудшении психофизического самочувствия. Выгорание как проявление профессиональной дезадаптации ведет к снижению работоспособности и качества профессиональной жизни людей. При этом наличие выгорания отрицательно сказывается не только на психофизическом самочувствии отдельных работников, но также на здоровье всей организации. В связи с этим оказывается необходимым знание симптомов выгорания. В качестве объекта исследования выступает профессиональная деятельность педагогов ГУО «Горковская средняя школа», предмета исследования — особенности эмоционального выгорания педагогов ГУО «Горковская средняя школа».

Основная часть. Одной из основных задач психологического обеспечения профессионального здоровья специалистов является ранняя профилактика синдрома эмоционального выгорания и психокоррекционная работа с теми, кто уже находится на разных стадиях выгорания. Психическое выгорание является следствием продолжительных стрессов в профессиональной деятельности [1]. Этот синдром представляет собой совокупность стойких симптомов, проявляющихся в негативных психологических переживаниях, мотивационно-установочной деформации и ухудшении психофизического самочувствия [2].

Синдром эмоционального выгорания относится к числу феноменов личностной деформации и представляет собой многомерный конструкт, набор негативных переживаний, возникающих вследствие ежедневного напряженного общения с высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью, ответственностью.

Существуют различные определения выгорания. По К. Маслач и С. Джексону, данное явление рассматривается как ответная реакция на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций, которая включает в себя три компонента: эмоциональное истощение, проявляющееся в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов. Возникает ощущение «приглушенности», «притупленности» эмоций; деперсонализация, представляющая собой тенденцию развивать негативное, бездушное, циничное отношение к реципиентам; редукция персональных достижений обнаруживается в виде снижения чувства компетентности в своей работе, недовольстве собой, уменьшении ценности своей деятельности, негативном самовосприятии в профессиональном плане.

Синдром эмоционального выгорания наиболее характерен для представителей социальных или коммуникативных профессий — системы «человек—человек» (медицинские работники, учителя, менеджеры, психологи, психотерапевты, психиатры, представители различных сервисных профессий) [3].

Многие исследователи считают, что выгорание выступает самостоятельным аспектом стресса, потому оно определяется и исследуется в основном как модель ответных реакций на хронические рабочие стрессоры. Реакция выгорания начинается зачастую как результат требований, включающих стрессоры межличностного характера, и представляет собой следствие профессионального стресса, в котором проявления эмоционального истощения, деперсонализации и редуцированных персональных достижений являются результатом действия разнообразных рабочих требований (стрессоров), особенно межличностной природы.

Стрессы на рабочем месте тесно связаны с выгоранием. Последствия выгорания и стресса на работе выражаются в текучести кадров, абсентеизме, низкой продуктивности и возрастающих компенсациях на обеспечение здоровья.

В настоящее время исследователями выделяется свыше 100 симптомов, помогающих определить начинающееся выгорание у работников: снижение мотивации к работе; резко возрастающая неудовлетворенность работой; потеря концентрации и увеличение ошибок; возрастающая небрежность

во взаимодействии с клиентами; игнорирование требований к безопасности и процедурам; ослабление стандартов выполнения работы; снижение ожиданий; нарушение крайних сроков работ и увеличение невыполненных обязательств; поиск оправданий вместо решений; конфликты на рабочем месте; хроническая усталость; раздражительность, нервозность, беспокойство; дистанцирование от клиентов и коллег и др.

Симптомы эмоционального выгорания можно разделить на следующие категории:

1) физические — усталость, чувство истощения, восприимчивость к изменениям показателей внешней среды, астенизация, частые головные боли, расстройства желудочно-кишечного тракта, избыток или недостаток веса, одышка, бессонница и т. д.;

2) поведенческие и психологические — работа становится все тяжелее и тяжелее, а способность выполнять ее — все меньше и меньше; рано приходит на работу и остается надолго; поздно появляется на работе и рано уходит; берет работу домой; испытывает неопределенное чувство, будто что-то не так (чувство неосознанного беспокойства).

Наличие тех или иных симптомов определяет тип и степень выгорания. Однако все вместе они ни у кого не проявляются одновременно, потому что выгорание — процесс сугубо индивидуальный [4]. Жертвой выгорания может стать любой работник, так как этот синдром развивается как следствие комбинации организационных, профессиональных стрессов и личностных факторов. Вклад той или иной составляющей в динамику его развития различен.

Выгорание наиболее опасно в начале своего развития. «Выгорающий» сотрудник, как правило, почти не осознает симптомы хронического эмоционального стресса, поэтому первыми замечают изменения в его поведении коллеги. Очень важно вовремя увидеть подобные проявления и правильно организовать систему поддержки таких работников, так как болезнь легче предупредить, чем лечить. «Сгорание» специалистов сферы «человек-человек» (профессия педагога) объясняется специфическими особенностями «помогающих профессий». Педагоги приносят себя в жертву, зачастую пренебрегая своим личным временем, отдают себя до последнего окружающим его людям: коллегам, родителям, детям, семье. Иногда даже на свою семью не хватает и времени. Взамен они получают частые проверки свыше, которые подрывают эмоциональное равновесие и понижают заинтересованность к своему делу, а следовательно, приводят к эмоциональному выгоранию. В результате «из платы за соучастие» синдром профессионального выгорания превратился в «болезнь» работников социальных или коммуникативных профессий [1]. Специфика работы людей данных профессий отличается тем, что требует от специалиста значительного личного вклада в установление доверительных отношений и умений управлять эмоциональной напряженностью делового общения.

Нами было проведено исследование, с использованием методики «Диагностика эмоционального выгорания личности» (В. В. Бойко) среди педагогов ГУО «Горковская средняя школа» в целях определения, на какой фазе эмоционального выгорания находится каждый из педагогов. Были получены следующие данные: на фазе напряжения находятся 4 педагога, что составляет 20% от опрошенных; на фазе резистенция — 12 педагогов (60%); на фазе истощения — 2 педагога (10%), и только 2 педагога, что составляет 10% от опрошенных, не подвержены в настоящее время эмоциональному выгоранию. Таким образом, большинство респондентов в настоящее время находятся на стадии резистенции, им характерно проявление такого симптома, как расширение сферы экономии эмоций. Это говорит о том, что педагоги ГУО «Горковская средняя школа» стараются избежать эмоционального выгорания.

Заключение. Проанализировав профессиональную деятельность людей, работающих в сфере «человек—человек», был сделан вывод, что эти люди затрачивают много душевных сил, что ведет к формализации реакций. Поэтому в процессе профессиональной деятельности у человека вырабатывается определенный механизм защиты в виде изменения эмоционального реагирования на психотравмирующие обстоятельства.

Список цитируемых источников

1. Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психолог. журн. — 2001. — Т. 22, № 1. — С. 47—56.
2. Никифоров, Г. С. Психология профессионального здоровья : учеб. пособие / Г. С. Никифоров ; под ред. проф. Г. С. Никифорова. — СПб. : Речь, 2006. — 480 с.
3. Водопьянова, Н. Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях / Н. Е. Водопьянова // Психология здоровья : сб. науч. тр. — СПб., 2000. — С. 443—463.
4. Водопьянова, Н. Е. Стратегии и модели преодолевающего поведения / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова // Практикум по психологии менеджмента / Г. С. Никифоров, М. А. Дмитриева, В. М. Снетков (ред.). — СПб. : Речь, 2003.

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ФАКТОР ПЕРФЕКЦИОНИЗМА ПОДРОСТКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Введение. Семья на протяжении длительного времени играет одну из определяющих ролей в формировании личности ребенка, однако на каждом возрастном этапе эта роль и значение семьи меняются и имеют свои специфические особенности [1, с. 220].

На протяжении всего периода взросления родители являются для ребенка чрезвычайно значимыми людьми, причем выступают для него в разных «ипостасях».

Это, во-первых, источник эмоционального тепла и поддержки, без которых ребенок чувствует себя незащищенным и беспомощным. Во-вторых, директивная инстанция, распорядители жизненных благ, наказаний и поощрений. В-третьих, образец, пример для подражания, воплощение лучших личностных качеств, модель взаимоотношений с другими людьми. В-четвертых, родители являются источником знаний, жизненного опыта, друзьями и советчиками в решении сложных жизненных проблем. По мере взросления ребенка соотношение их функций и их психологическая значимость изменяются.

В подростковом возрасте отношения с родителями переходят на качественно новый этап. Влияние семьи на подростка охватывает все стороны его личности (аффективную, когнитивную поведенческую), продолжается практически непрерывно. Характер складывающихся отношений и степень их воздействия на подростка зависят от множества факторов. Это, во-первых, сложившиеся к этому времени индивидуальные личностные свойства подростка, представляющие собой результат сложного взаимодействия генетических (унаследованных от родителей и прародителей) и средовых факторов; во-вторых, «семейные» факторы, в частности психологическая атмосфера в семье в целом, включающая эмоциональные, ролевые и коммуникативные аспекты взаимоотношений, а также психосоциальные качества родителей, стиль семейного воспитания, характер взаимоотношений с братьями и сестрами, материальное и социальное положение семьи, уровень образования родителей и др.; в-третьих, нельзя не учитывать и собственную активность подростка. Он — не просто продукт воспитания, он сам осмысливает семью и себя в ней, определяет свое поведение, отношение к семье и к себе самому. Социальный опыт, получаемый в семье, активно перерабатывается, становясь источником индивидуализации личности [1, с. 221].

Основная часть. Под родительским отношением принято понимать «систему, или совокупность, родительского, эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним» [2].

В описании типологии родительского отношения принято изучение воспитательных родительских установок и позиций. В общем виде были сформулированы оптимальная и неоптимальная родительские позиции. Можно отметить, что оптимальная родительская позиция отвечает требованиям адекватности, гибкости, а также прогностичности. Адекватность родительской позиции определяется как умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать происходящее в его душевном мире.

Гибкость родительской позиции можно рассматривать как способность перестройки воздействия на ребенка по ходу условий жизни семьи. Гибкая родительская позиция должна быть не только изменчивой, она должна быть предвосхищающей, прогностичной.

Прогностичность родительской позиции означает, что не ребенок должен вести за собой родителей, а, наоборот, стиль общения должен опережать появление новых психических и личностных качеств детей. Только на основе прогностической родительской позиции можно установить оптимальную дистанцию, выполнить требования независимости воспитания [3].

Родительское отношение стимулирует развитие у подростков определенных личностных свойств, к числу которых относится перфекционизм.

В связи с тем, что многие ученые связывают высокий уровень перфекционизма с психологическими и даже психиатрическими проблемами, тема нахождения факторов формирования и развития перфекционизма молодого поколения является особо актуальной. В частности, М. В. Ларских и И. В. Лисова указывают на зависимость перфекционизма от перфекционизма и депрессии матерей.

«Перфекционистская ориентация начинает формироваться очень рано, как правило, еще в младшем школьном возрасте, а порой даже раньше. Решающим в ее возникновении выступают факторы семейного воспитания. По мнению Д. Е. Хамачека, невротический перфекционизм происходит из детского опыта взаимодействия с неодобряющими или непостоянно проявляющими одобрение родителями, чья любовь зависит от результатов деятельности ребенка» [4, с. 87].

Анализ научной литературы позволяет выделить четыре семейные модели развития перфекционизма. В модели социального ожидания перфекционизм развивается тогда, когда дети считают, что блестящие успехи и примерное поведение являются единственным способом завоевать родительскую любовь

и одобрение (G. Flett, D. Madorsky, P. Hewit, M. J. Heisel). В модели социального научения А. Бандуры предполагается, что дети учатся перфекционизму, наблюдая за взрослыми. Модель социальной реакции предполагает третий путь развития перфекционизма: как копинг-стратегии или защитного механизма на жестокую домашнюю атмосферу (G. Flett). И, наконец, тревожная модель предполагает, что перфекционизм развивается в том случае, когда ребенок получает поощрение, если его оценки выдающиеся, но чувствует тревогу и разочарование родителей, когда делает ошибки (D. Burns). Таким образом, все модели развития перфекционизма подчеркивают огромную роль родительской семьи в развитии этой личностной черты [5].

По мнению Э. Г. Эйдемиллера, существует особый ряд психологических проблем матерей, в основе которых лежат неосознанные желания и потребности матери, которые они пытаются удовлетворить в процессе воспитания своего ребенка. Как считает Э. Г. Эйдемиллер, к таким проблемам относятся: «расширение сферы родительских чувств», «предпочтение в подростке детских качеств», «воспитательная неуверенность», «фобия утраты ребенка», «проекция на ребенка собственных нежелательных качеств», «вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания», «сдвиг в установках родителя по отношению к ребенку в зависимости от пола ребенка», что также может оказывать влияние на формирование перфекционизма подростка [6].

В работе С. Л. Евенко, посвященной изучению влияния типа семейных отношений, способствующих/препятствующих формированию перфекционизма у подростков, были описаны типы семейных отношений, детерминирующих изучаемое явление. При авторитарном типе родителям свойственно испытывать по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства (раздражение, злость, досаду и пр.). Родители устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком и требуют от него безоговорочного послушания. При либеральном типе родители принимают ребенка таким, какой он есть, уважают и признают его индивидуальность. Демократическому стилю характерно отсутствие психологической дистанции между родителями и подростками, родители стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворять его базовые потребности, ограждать от неприятностей в сочетании с разумным контролем.

По результатам исследования было выявлено, что уровень сформированности черт патологического перфекционизма максимален в «авторитарном типе». Это говорит о том, что подросток, выбирая стратегии поведения, жестоко контролируется со стороны родителей, подвергаясь мерам порицания за ошибки, и теряет всякий интерес к успеху, так как он не поощряется, его сознание в основном сосредоточено на избегание неудач, что в свою очередь порождает негативные эмоциональные состояния.

При имплицитном уровне число подростков с плохо выраженными чертами перфекционизма максимально в «либеральном типе» семейных отношений. В ситуации этого взаимодействия семья не жестко транслирует нормативные способы регуляции поведения подростка, подкрепляя положительные его формы позитивными санкциями; подростки, имеющие ясные представления о целях своей деятельности, достаточно хорошо понимают свои эмоции и вырабатывают навыки управления ими.

В «демократическом типе» родительского отношения преобладает умеренный уровень развитости черт перфекционизма [7].

На настоящий момент в контексте различных психологических подходов разработано большое количество моделей перфекционизма.

В психоаналитической модели перфекционизм можно рассматривать в рамках нарциссической личностной организации, которая у подростка может проявляться в завышенной самооценке, абсолютно не соответствующей действительности, в повышенном внимании к собственной персоне, в чувстве превосходства над другими. Основной причиной возникновения перфекционизма служит ранняя оценка действий ребенка родителями, в дальнейшем с взрослением ребенок сам начинает себя оценивать. Добившись даже самого минимального успеха в какой-либо деятельности, у ребенка происходит привязка к оценке «Я хороший». В дальнейшем вся жизнь у такого человека будет построена на получение успеха.

В концепции, разработанной Б. Сорокиным, о нарциссическом и невротическом перфекционизме, нарциссические перфекционисты стараются заслужить уважение и восхищение, продемонстрировать другим возможность достижения совершенства, в то время как невротические перфекционисты ориентируются на принятие обществом и покровительство других людей [8].

С позиции когнитивной модели перфекционизма канадских исследователей П. Хьюитта и Г. Флетта перфекционизм можно рассматривать в контексте перфекционистской самопрезентации, т. е. подросток выбирает определенный стиль самопредъявления — тенденцию скрывать черты, которые кажутся их обладателю недостатками. Перфекционистская самопрезентация включает в себя три аспекта: перфекционистское самопредъявление (демонстрация подростком собственного совершенства, создание образа себя как безупречного и успешного человека); не проявление несовершенства (подросток избегает тех проявлений, которые не соответствуют его представлениям о совершенстве); необнаружение несовершенства (подросток избегает вербального признания своего несовершенства в интерперсональных ситуациях) [9].

Модель позитивного и негативного перфекционизма подростка основана на бихевиоральных принципах позитивного и негативного родительского подкрепления. Позитивный перфекционизм возникает в результате связи позитивного подкрепления с предшествующим перфекционистским поведением, негативный — с негативными подкреплениями [9], т. е. перфекционистские поведенческие реакции подростка положительно/отрицательно закрепляются родителем. Подкрепляющим позитивным стимулом здесь может выступать словесное одобрение со стороны родителя, жест, похвала, материальное вознаграждение, негатив-

ным — наказание, критика, неодобрение, лишение чего-то значимого. Зачастую поведение подростка обусловлено ожиданием позитивного подкрепления, но иногда может преобладать желание избежать воздействия отрицательного подкрепляющего стимула. Подросток стремится стать совершенным, чтобы избежать родительского неодобрения и принять самого себя через сверхчеловеческие усилия и грандиозные достижения.

Заключение. Родители подростков-перфекционистов оказывают на них сильное давление, внушают им идею избегания неудач. Когда подросток ошибается, неуспешен, родители всячески выражают недовольство, отвергают его до тех пор, пока он не исправится, не добьется успеха, не сделает что-то очень хорошо. Подросток делает вывод, что он хороший, его не отвергнут только тогда, когда добьется успеха, вследствие чего подросток поневоле становится перфекционистом, поскольку только так, по его мнению, можно заслужить любовь, принятие и восхищение.

Список цитируемых источников

1. Психология подростка / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 480 с.
2. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2002. — 656 с.
3. Фомина, Л. К. Понятие и типы детско-родительских отношений / Л. К. Фомина // Молодой ученый. — 2014. — № 2. — С. 704—707.
4. Ильин, Е. П. Работа и личность: трудолюбие, перфекционизм и лень / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2011. — 224 с.
5. Ларских, М. В. Зависимость уровня и типологии перфекционизма подростков от типа негармоничного воспитания в семье / М. В. Ларских, И. Ф. Удалых // Инновации в науке. — 2015. — № 45. — С. 119—126.
6. Эйдемиллер, Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии / Э. Г. Эйдемиллер. — М. : Фолиум, 1996. — С. 6—19.
7. Евенко, С. Л. Особенности развития перфекционизма у подростков в зависимости от типа семейных отношений / С. Л. Евенко // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. «Психологические науки». — 2014. — № 2. — С. 64—68.
8. Ландрева, К. С. Перфекционистская самопрезентация образа «я» в общении / К. С. Ландрева // Современная психология : материалы Междунар. науч. конф., Пермь, 20—23 июня 2012 г. / Рос. гос. соц. ун-т. — Пермь : Меркурий, 2012. — С. 51—55.
9. Ясная, В. А. Современные модели перфекционизма / В. А. Ясная, С. Н. Ениколопов // Психолог. исслед. — 2013. — Т. 6. — № 29. — С. 1.

УДК 159.9

А. Н. Подчашинская

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

СТИЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПОДРОСТКАМ С ПАТОЛОГИЧЕСКИМ ПЕРФЕКЦИОНИЗМОМ

Введение. Расширение возможностей для самореализации — мощный стимул для эффективного вхождения в социальную среду. Выстраивание траектории самореализации посредством достижения общественно полезных и лично значимых целей начинается в подростковом возрасте. Его результативность определяется умением стремиться к достижению высоких результатов, сохраняя физическое и психическое здоровье. Группу риска составляют подростки-перфекционисты, ставящие перед собой нереалистично сложные задачи и устанавливающие завышенные личные стандарты.

Исследователи Р. Фрост и П. Хьюит трактуют перфекционизм как многомерный конструкт, включающий наряду с высокими личными стандартами когнитивные и интерперсональные параметры [1, с. 76]. В результате анализа психологической литературы нами выделены основания классификации перфекционизма — позитивность/негативность последствий перфекционизма для жизни и психического развития человека. С этой позиции можно выделить конструктивный и деструктивный перфекционизм. Для обозначения конструктивного перфекционизма ученые пользуются терминами: здоровый (D. E. Hamachek, W. Parker), адаптивный (R. B. Slaney, В. А. Ясная и С. Н. Ениколопов), активный (К. К. Adkins, W. Parker), конструктивный (М. В. Ларских), дисфункциональный (Н. Г. Гаранян). При этом ученые солидарны во мнении, что конструктивный перфекционизм обеспечивает высокую активность личности, работоспособность, нацеленность на достижение положительного результата, высокие гибкие и достижимые личные стандарты, добросовестность, аккуратность и своевременность [2—4]. Деструктивный перфекционизм обозначается учеными как невротический (D. E. Hamachek), нездоровый (В. А. Ясная, С. Н. Ениколопов), дезадаптивный (R. B. Slaney), пассивный (К. К. Adkins, W. Parker). Данный вид перфекционизма сопряжен со сниженной самооценкой, отсутствием удовольствия от работы, страхом неуспеха, прокрастинацией [5; 6]. Ему сопутствуют когнитивные искажения (поляризованная оценка результата деятельности, негативное селективное восприятие ошибок и неудач, восприятие других людей как чрезмерно требовательных) [7]. Подростки с патологическим перфекционизмом предрасположены к суицидальному поведению, депрессивным и тревожным расстройствам, нарушениям пищевого поведения и образа тела [8; 9]; страдают от аффективных расстройств [10], навязчивых мыслей о собственной несостоятельности, неудовлетворенны своим положением в семье и учреждении образования [11]; измеряют собственную ценность в терминах

продуктивности и достижений [12]. Несмотря на существующее стремление подростков к дистанцированию от родителей, согласно А. А. Реану, матери по-прежнему оказывают значимое влияние на формирование социально-психологических свойств личности подростков [13, с. 222]. В этих условиях возрастает актуальность исследования представлений подростков-перфекционистов о стиле материнского отношения.

Основная часть. В исследовании приняли участие 60 учащихся в возрасте 13—15 лет. Диагностический инструментарий исследования: «Дифференциальный тест перфекционизма» А. А. Золотаревой и «Детско-родительское отношение подростков» П. Трояновской. При статистической обработке данных проводился регрессионный анализ (прямой пошаговый метод) в программе Statistica 12.0.

Высокий уровень патологического перфекционизма выявлен у 13% подростков. Для них характерно иррациональное мышление, высокая склонность к самокритике, самообвинению и обвинению других, низкая эффективность в учебной деятельности, неадаптивная учебная мотивация, сниженная способность к поиску помощи, наличие интерперсональных проблем. Средний уровень патологического перфекционизма диагностирован у 67% подростков, низкий — у 13% подростков.

Выявлены три группы подростков по критерию соотношения нормального и патологического перфекционизма. Первую группу составляют 20% подростков, у которых нормальный перфекционизм преобладает над патологическим. Они способны испытывать глубокое удовлетворение от работы, повышать самооценку на основе достижений. При постановке задач учитывают как собственные ресурсы, так и имеющиеся ограничения временных и психических ресурсов. Вторая группа представлена 67% подростков, у которых патологический и нормальный перфекционизм выражены в равной степени. Их можно отнести к группе риска, поскольку имеет место высокая вероятность повышения у них уровня невротического перфекционизма при деструктивных социально-психологических воздействиях. Они пока адекватно воспринимают ожидания и требования со стороны других людей, принимают потенциальную возможность совершения ошибок, но несовершенный результат работы вызывает резко отрицательную эмоциональную реакцию. Они уже не склонны испытывать удовлетворение от сделанной работы, даже при наличии превосходных показателей. В третью группу вошли 20% подростков, у которых патологический перфекционизм преобладает над нормальным. Они действуют под влиянием страха неудачи, испытывают сильную тревогу, стыд, вину, недовольны сделанным, результат никогда не кажется им достаточным, руководствуются только крайне высокими ожиданиями в отношении себя.

Нами установлены стилевые характеристики материнского отношения в представлении подростков с патологическим перфекционизмом. Они обладают сниженной самооценкой, страхом неуспеха, прокрастинацией и не испытывают удовольствия от работы, что может приводить к возникновению суицидальных намерений, эмоциональному выгоранию и снижению эффективности деятельности; склонны к когнитивным искажениям (поляризованная оценка результата деятельности, негативное селективное восприятие ошибок и неудач, восприятие других людей как чрезмерно требовательных). Они отмечают низкую склонность матери к сотрудничеству с ними ($\beta = -0,55$; $p = 0,0002$), считают, что мать не вовлекает их в совместную деятельность. При достижении цели их отношения с матерью не свойственны взаимопомощь и взаимовыручка. Это вступает в противоречие с их стремлением ко взрослости. В частности, согласно их признаниям, мать практически не поощряет их автономию ($\beta = -0,35$) и использует сильную систему контроля ($\beta = 0,42$). Она устанавливает границы активности, ожидает высокий уровень ответственности, влияет на их планы и межличностные отношения, а также проявляет власть.

Подростки с патологическим перфекционизмом противоречиво описывают эмоциональную составляющую материнского отношения. С одной стороны, они отмечают склонность матери выстраивать большую эмоциональную дистанцию ($\beta = -0,23$; $p = 0,05$): мать формально присутствует в их жизни, но не проявляет на должном уровне любовь, внимание. С другой стороны, обращают внимание на демонстрацию матерью принятия ($\beta = 0,66$; $p = 0,01$). Установленный факт можно трактовать как непоследовательность эмоциональных проявлений матери либо как противоречие реально существующего и желаемого отношения матери к ним. Отношение матери к супругу они описывают как доброжелательное ($\beta = 0,39$; $p = 0,01$), т. е. окрашенное позитивными эмоциями. Патологический перфекционизм может быть детерминирован стремлением подростков получить недостающее внимание матери или сформированной в детстве установкой на получение позитивного условного внимания. Как следствие, они активно включаются в деятельность, стремятся к достижению максимально высоких показателей, игнорируя отсутствие способностей. Подтверждение этому — игнорирование их потребностей матерью, применение строгой системы наказаний ($\beta = 0,16$; $p = 0,17$), слабая развитость родительских чувств.

Отмеченным фактом детерминирована низкая степень конфликтности их отношений с матерью ($\beta = -0,39$; $p = 0,002$). Подростки признают, что основная стратегия матери при разрешении разногласий с ними — компромисс. Их мнение учитывается в вопросах, связанных с принятием решений ($\beta = 0,35$; $p = 0,01$). В целом патологический перфекционизм подростков во многом определяется выбором матерью воспитательных воздействий исходя из имеющегося у нее неадекватного образа их личности ($\beta = 1,32$; $p = 0,00$), причем виды воспитательных воздействий носят постоянный характер ($\beta = -0,40$; $p = 0,01$), отсутствует их вариативность в зависимости от достижений подростков, что и определяет их патологический перфекционизм.

Заключение. Выявленные нами предикторы патологического перфекционизма подростков позволяют сделать адресную разработку мероприятий психопрофилактической направленности для матерей подростков. Развитию патологического перфекционизма способствуют неадекватный образ ребенка, имеющийся у матери,

склонность к жестким санкциям и наказаниям, уклонение от сотрудничества и конфликтных ситуаций (их игнорирование, подавление потребностей подростка), низкая степень поощрения автономии подростков и низкая вариативность воспитательных воздействий, а также проявление доброжелательности матерью наряду с выстраиванием большой эмоциональной дистанции, высоким уровнем контроля. Эффективными форматами психопрофилактики по данной проблематике представляются библиокафе, плейбек-театр, психологический анализ авторского видео, интерактивные занятия с упражнениями на смену ролевых позиций. При разработке каждого из указанных мероприятий целесообразно обеспечить формирование, с одной стороны, оценочных (на основе механизма рефлексии) и ценностных (имеют мотивирующую силу и возникают при успешной апробации новой модели поведения в реальной или моделируемой ситуации) убеждений, а также овладение конструктивными методами социально-психологического воздействия на подростков.

Список цитируемых источников

1. Корчагин, В. М. Перфекционизм личности как научная проблема современной психологии: аналитический обзор / В. М. Корчагин // Вестн. Самар. юрид. ин-та. — 2011. — № 1 (3). — С. 75—78.
2. Ясная, В. А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В. А. Ясная, С. Н. Ениколопов // Вопр. психологии. — 2007. — № 4. — С. 157—166.
3. Adkins, K. K. Perfectionism and suicidal preoccupation / K. K. Adkins, W. Parker // Journal of Personality. — 1996. — № 64. — P. 529—543.
4. Hamachek, D. E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. E. Hamachek // Psychology. — 1978. — Vol. 15. — P. 27—33.
5. Ларских, М. В. Исследование перфекционизма личности в профессиональной деятельности учителя / М. В. Ларских // Вестн. Тамб. ун-та. — 2010. — № 6 (86). — С. 138—141.
6. Adkins, K. K. Perfectionism and suicidal preoccupation / K. K. Adkins, W. Parker // Journal of Personality. — 1996. — № 64. — P. 529—543.
7. Гараян, Н. Г. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации / Н. Г. Гараян, Д. А. Андрусенко, И. Д. Хломов // Психолог. наука и образование. — 2009. — № 1. — С. 72—81.
8. Филатова, Е. А. Психологические особенности идеального Я личности при пассивном перфекционизме : дис. ... канд. психол. наук / Н. Г. Гараян. — М., 2016. — 140 с.
9. Юдеева, Т. Ю. Перфекционизм как фактор депрессивных и тревожных расстройств : дис. ... канд. психол. наук / Т. Ю. Юдеева. — М., 2007. — 275 с.
10. Brown, G. Dysfunctional attitudes, perfectionism and the models of vulnerability to depression ; eds. G. Flett, P. Hewitt / A. Beck, G. Brown // Perfectionism: Theory, research and treatment. — Washington: Amer. Psychol. Association, 2002. — P. 231—253.
11. Евенко, С. Л. Особенности развития перфекционизма у подростков в зависимости от типа семейных отношений / С. Л. Евенко // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. «Психологические науки». — 2014. — № 2. — С. 64—68.
12. Burns, D. The perfectionist's script for self-defeat / D. Burns // Psychology Today. — 1980. — P. 34—51.
13. Психология подростка / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 480 с.

УДК 159.9.01

А. А. Романов

Учреждение образования «Тульский государственный университет», Тула, Российская Федерация

ФУНКЦИИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОПОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ-ТЕОЛОГОВ

Введение. Самопознание в любой религиозной системе выступает как средство постижения своей природы, единения с абсолютным, а в философии — как осознание цели жизни личности [1, с. 166].

Потребность в самопознании является главенствующей, ведь для человека нет более интересного объекта, чем он сам. Профессиональное самопознание — один из важнейших компонентов жизни человека как субъекта деятельности. От уровня профессионального самопознания зависит успешность профессионального роста и ряд других важнейших факторов в работе будущего профессионала.

В настоящее время в России открыто более 50 кафедр теологии, и, естественно, проблема самопознания у студентов-теологов также существует, уместно говорить о новизне данного исследования [2, с. 74]. На сегодня практически не существует никаких научных работ и статей по проблеме профессионального самопознания у студентов-теологов, краткие отсылки, встречающиеся в периодических изданиях РПЦ, носят лишь исторический, описательный характер, затрагивающие дореволюционную систему теологического образования, существенно отличающуюся от современной [3, с. 50]. Именно поэтому в данной статье мы обратимся к пониманию функции и механизмов профессионального самопознания у студентов-теологов.

Основная часть. Развитие личностного самопознания субъекта связано с совершенствованием приемов припоминания, узнавания, представления, размышления, углубления и умножения знаний о себе и методов познания себя, овладение приемами рефлексии, направленной на познание, переживание

и действие. Анализ исследований позволяет выделить систему функций личного самопознания субъекта и представить в виде шести пунктов.

1. *Адаптационная функция* заключается в успешном освоении субъектом новой социальной роли, нового уровня личностного и профессионального становления. Успешность освоения субъектом нового уровня и роли зависит от степени развития адаптационной функции самопознания.

2. *Аналитическая функция* — анализ впечатлений, представлений о себе как субъекте деятельности, изучение себя в поисках истины, открытие себя, концентрация мысли на себе. Данная функция нацелена на преодоление разорванности личностного и субъектно-деятельностного развития, обеспечение целостности этого процесса, содействие формированию и развитию способностей субъекта к самопознанию, самореализации и саморазвитию. Основная задача функции — сформировать, трансформировать, закрепить в самосознании субъективную реальность субъекта в целях самоактуализации личностного и профессионального «Я», обеспечить внутреннюю гармонию, устойчивую адаптацию поведения в социокультурной среде, влияние на внешние условия, жизненные и профессиональные цели, систему прогнозов в отношении будущего [4, с. 52].

3. *Эмоционально-оценочная функция* — понимание и принятие себя как субъекта. Функция отражает динамику личностного самоопределения и роста, отношения к ограничениям и ресурсам личностного и профессионального роста, характеризуется формированием личных психологических техник посредством перестройки субъективного жизненного опыта. Эмоционально-оценочная функция отвечает и за психологическую культуру личности [4, с. 52].

4. *Мотивирующая функция* — система побуждений к познанию себя, своего внутреннего мира, а также переосмыслению и преобразованию своего образа «Я» через самопознание, т. е. задача данной функции — побуждение личности к самопознанию [4, с. 53].

5. *Регулирующая функция* — саморегуляция и координация процесса самопознания, умножение и углубление знаний о себе и методов познания себя, овладение приемами рефлексии, направленной на познание, переживание и действие [4, с. 54]. Высшая форма регуляции — саморегуляция — есть произвольное управление человеком своим поведением и эмоциями, что дает чувство уверенности в себе, помогает проявлять инициативу, иметь собственное мнение. Также особое значение для саморазвития личности имеет смысловая саморегуляция. Как результат действия функции можно отметить личностные новообразования, перестройку стереотипов, привычек, психологических особенностей, снятие внутренних барьеров вследствие неудач.

6. *Интегрирующая функция* выражается в интеграции опыта самопознания, самоанализа и самооценки, способствующей внутренней согласованности образа субъекта. Суть этой функции заключается в том, что через познание себя субъект растет, меняется и, соответственно, меняет что-то в себе, в итоге самосовершенствуясь, а в контексте данного исследования стоит указать, что без личностного и профессионального самосовершенствования нет личностного и профессионального роста.

Все представленные выше функции самопознания проявляются в неразрывном единстве и обеспечивают личностное и профессиональное развитие будущего специалиста, настраивают на оптимальное взаимодействие с миром, помогают в профессиональной деятельности субъекта и его самопознании, саморазвитии, общении, поведении, самоконтроле и прогнозе и реализации многообразия отношений субъекта к себе и миру [4, с. 55].

Функции самопознания находятся в тесном взаимодействии между собой и механизмами ее реализации. Стоит отметить, что в работах отечественных психологов А. В. Захарова, О. М. Анисимовой, В. С. Магуна экспериментально показано, что формирование правильного оценочного отношения к себе и результатам собственной деятельности, развитие всех его параметров, таких как адекватность, обоснованность, дифференцированность критериев, объективность, являются действенным механизмом самопознания личности.

Произведя попытку обобщения всех исследований по данной тематике, мы выделили шесть наиболее главных и важных психологических механизмов самопознания:

1) перенос — в итоге наблюдения поведения других людей вырабатывается представление о некоторых психологических качествах и свойствах личности. Далее осуществляется «перенос» этих качеств на себя, в результате чего обнаруживается степень присутствия этого психологического качества. Впервые механизм переноса был выделен Б. Г. Ананьевым;

2) идентификация — через процесс идентификации происходит сознательная постановка себя на место других, перенесение себя в пространство и время других, усвоение их позиций, мотивов, установок, потребностей [1, с. 168];

3) интериоризация — усвоение мнений других людей о себе. Представление человека о себе во многом зависит от мнения окружающих. Отбор и отсеивание информации о себе позволяет исключать негативную для любой личности информацию или придавать ей эмоционально-привлекательную окраску. Механизм интериоризации основан на понимании нервно-психических возбуждений в высших мозговых центрах [1, с. 168];

4) стереотипизация — образует оценочные эталоны (социальные, антропологические и др.), которые выполняют роль своеобразных «пусковых механизмов» процесса интерпретации, репрезентации и реконструкции социально-психологических характеристик «Я» субъекта [4, с. 60];

5) механизмы динамического равновесия — связано с процессом взаимного перехода состояний уравновешенности и неуравновешенности в организменных системах. При этом уравновешенность в одной системе личности, организма ведет к дисбалансу в другой, а равновесие в этой — к равновесию

в третьей и т. д. Процесс профессиональной деятельности как процесс уравнивания становится источником побуждения специалиста, лишь только он начнет реализовывать эту деятельность;

б) механизм психологической защиты — способ борьбы «Я» против болезненных и неприемлемых для субъекта переживаний. Данные механизмы искажают реальность с одной лишь целью — сохранение психического здоровья (искаженный образ «Я», действительность, реальный мир). Они формируются первоначально в межличностных отношениях, далее становятся внутренними характеристиками человека, фактически в индивидуальном опыте происходит обучение тем или иным защитным формам поведения [4, с. 60]. Если говорить о самых главных функциях механизмов психологической защиты, то их две — сохранение личностной целостности и регуляция межличностных отношений.

Заключение. Основанием для классификации защитных механизмов служит степень их зрелости, следствием — эффективное действие механизмов защиты, например психическое здоровье, внутренний комфорт. Ярким пример зрелого механизма является сублимация. Если действия защитных механизмов неэффективны, то, как следствие, можно отметить возникновение болезней, дискомфорт, неврозы. Самым грубым, вызывающим чувство тревоги механизмом является вытеснение.

В целом результаты самопознания и отношения к себе выступают как предпосылки развития сознательной, целенаправленной деятельности личности на преобразование своей духовной и физической сферы, что особенно необходимо будущему специалисту-теологу.

Список цитируемых источников

1. Романов, А. А. Особенности рефлексивного и эмоционального интеллекта у студентов-теологов / А. А. Романов // Психологическая студия : сб. науч. тр. молодых исследователей, аспирантов, магистрантов студентов кафедры психологии ТулГУ. Вып. 12 / под ред. И. Л. Фельдман. — Тула : Изд-во ТулГУ, 2017. — 334 с.
2. Романов, А. А. Особенности личностного развития и профессионального самопознания у студентов-теологов / А. А. Романов // Задонские Свято-Тихоновские образовательные чтения : материалы XII Междунар. форума, 20—22 окт. 2016 г., Липецк—Задонск / под ред. Н. Я. Безбородовой, Н. В. Стюфляевой (отв. ред.). — Липецк : ЛГПУ им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2017. — 326 с.
3. Романов, А. А. Теоретическое обоснование проблемы самопознания у студентов-теологов / А. А. Романов // X Регион. магист. науч. конф. — Тула : Изд-во ТулГУ, 2015. — 228 с.
4. Фельдман, И. Л. Личностное самопознание будущего специалиста: опыт эмпирического исследования : монография / И. Л. Фельдман. — Тула : Изд-во ТулГУ, 2014. — 191 с.

УДК 159.99

В. А. Рудаковская, Ю. Н. Мажей

Учреждение образования «Белорусский государственный экономический университет», Минск

МОТИВАЦИЯ К УСПЕХУ И САООТНОШЕНИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Введение. Взаимосвязь мотивации к успеху и самоотношения как предмет исследования является относительно новым и мало изученным феноменом. Особенно актуально изучение данной проблемы в студенческом возрасте, так как одной из важнейших задач обучения является развитие личности будущего специалиста. На эффективность учебной деятельности, личностную активность студентов в образовательном процессе и успешность в будущей профессиональной деятельности влияет мотивация достижения, которая может быть определена как попытка увеличить или сохранить максимально высокими способности человека ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности и где выполнение подобной деятельности может, следовательно, привести или к успеху, или к неудаче. Другим фактором регуляции учебной деятельности студента является его самоотношение. Самоотношение представляет собой глубокое, ощущаемое всем организмом чувство самооценности, адекватность восприятия себя, своих сильных и слабых сторон. В ходе исследования впервые была изучена взаимосвязь мотивации к успеху и самоотношения будущих специалистов экономического профиля.

Основная часть. Целью исследования является эмпирическое и теоретическое изучение взаимосвязи мотивации к успеху и самоотношения будущих специалистов экономического профиля.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи: установить уровень самоотношения и мотивации к успеху будущих специалистов экономического профиля, выявить взаимосвязь мотивации к успеху и самоотношения будущих специалистов экономического профиля.

Объект исследования — мотивация к успеху и самоотношения будущих специалистов экономического профиля. Предмет — взаимосвязь мотивации к успеху и самоотношения будущих специалистов экономического профиля.

Методологическая основа исследования: методологические принципы отечественной и зарубежной психологии, в частности, принципы гуманистического и личностного подходов, разработанные в трудах С. Р. Панталева, М. Розенберга, Т. Элерса. Теоретическую основу исследования составили современные исследования мотивации к успеху и самооотношения Е. П. Ильина, И. П. Поляковой.

Методы исследования: метод тестов (методика исследования самооотношения С. Р. Панталева и опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха), метод математической статистики (корреляционный анализ).

В исследовании приняли участие 25 человек (5 юношей, 20 девушек) в возрасте от 17 до 21 года. Выборку составили обучающиеся I (15 человек) и II (10 человек) курсов по специальностям «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» (15 человек), «Коммерческая деятельность» (3 человека), «Маркетинг и логистика» (7 человек) Белорусского государственного экономического университета.

Исследование осуществлялось в три этапа.

Первый этап — подготовительный, который включал анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования. Был сформирован категориальный аппарат, подобраны методы исследования, осуществлялся выбор эмпирической базы, прорабатывалась программа проведения эмпирического исследования.

Второй этап — проведение констатирующего эксперимента, направленного на выявление взаимосвязи мотивации к успеху и самооотношения будущих специалистов экономического профиля.

Третий этап — анализ и оформление результатов исследования, разработка рекомендаций для будущих специалистов экономического профиля по развитию мотивации к успеху.

Впервые термин «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900—1910). Этот термин с тех пор прочно вошел в обиход для объяснения причин поведения животных и человека. В настоящее время мотивация, понимаемая как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности, изучается в самых разных аспектах в различных отраслях знания: в физиологии, общей, возрастной, педагогической психологии, педагогике и других науках.

Общепринятой, единой, полностью удовлетворительной классификации мотивов и ее иерархической структуры в настоящее время нет. Исследователи по-разному понимают, что такое мотив, и являются сторонниками разных научных подходов к решению этой проблемы. Однако общее системное представление о мотивационной сфере человека позволяет исследователям классифицировать мотивы, используя при этом разные основания. Необходимо учитывать в этих подходах то, насколько они не противоречат сущности мотива, его генезису.

В отечественной психологии наиболее полно разработанной и доведенной до завершения является теория деятельностного происхождения мотивационной сферы человека, предложенная А. Н. Леонтьевым. Согласно этой теории выделяются две ведущие группы мотивов: смыслообразующие и мотивы-стимулы. Таким образом, если мотивы рассматривать как значимый для личности побудитель к действию, деятельности, то данное деление мотивов не только имеет место, но является важным положением в теории мотивации.

Мотивация достижения — одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью индивида добиваться успеха и избегать неудач. Впервые понятие «мотив достижения» было выделено Г. Мюрреем в 1930-х годах [1, с. 123].

Самоотношение — обобщенное одномерное образование, отражающее более или менее устойчивую степень положительности или отрицательности отношения индивида к самому себе.

Выделяют два уровня самооотношения — уровень частных самооценок и уровень обобщенной самооценки, причем основным принципом организации этих уровней в единую систему является интеграция частных самооценок с учетом их субъективной значимости. Структура же самооотношения сводится к структуре входящих в «Я-концепцию» аспектов «Я» [2, с. 27].

Основная функция самооотношения — сигнализировать о смысле «Я» личности. Причем смысл «Я» представлен субъекту не в виде некоего общего чувства одобрения или неодобрения, а обладает собственной внутренней структурой и может быть описан через содержательные эмоциональные измерения: симпатию, уважение и близость, которые в различных пропорциях содержатся в конкретных внутренних действиях-установках [3, с. 348].

Результаты использования методики «Изучение мотивации достижения успеха» Т. Элерса показали, что 44% испытуемых обладают умеренно высоким уровнем мотивации к успеху. По встречаемости в выборке за ним следует средний уровень мотивации к успеху (28%). Низкий и слишком высокий уровни мотивации к успеху встречаются у 16 и 12% соответственно.

С помощью методики «Исследование самооотношения» С. Р. Панталева был определен уровень самооотношения будущих специалистов экономического профиля. По 5 шкалам из 9 у испытуемых преобладал средний уровень самооотношения. По 4 шкалам преобладал высокий уровень самооотношения.

Для проверки гипотезы был использован метод математической статистики — коэффициент ранговой корреляции (коэффициент корреляции Спирмена).

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена — это непараметрический метод, который используется в целях статистического изучения связи между явлениями. В этом случае определяется фактическая степень параллелизма между двумя количественными рядами изучаемых признаков и дается оценка тесноты установленной связи с помощью количественно выраженного коэффициента.

В результате математических расчетов был определен коэффициент корреляции Спирмена ($r = 0,51$), что говорит о наличии средней положительной связи.

В результате эмпирического исследования выдвинутая гипотеза подтвердилась на 0,1% уровне значимости, следовательно, существует связь между мотивацией к успеху и самоотношением будущих специалистов экономического профиля.

Заключение. В ходе проведенного исследования было установлено, что чем выше уровень развития мотивации к успеху, тем выше уровень самоотношения будущих специалистов экономического профиля. На наш взгляд, для формирования и развития положительной мотивации к успеху необходимо осуществление систематического мониторинга мотивационной составляющей учебной деятельности студентов; применение в ходе образовательного процесса процесса интерактивных методов обучения, а также применение эффективных педагогических технологий; создание педагогических условий взаимодействия: целеполагание, организация мыследеятельности, смыслов творчества, диалога, рефлексии, создание ситуации успеха, благоприятной атмосферы, оптимистичность оценивания, свобода выбора, обязательное планирование педагогического взаимодействия.

Список цитируемых источников

1. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. — М. : Смысл, 2006. — 336 с.
2. Кольшко, А. М. Психология самоотношения. Учебное пособие / А. М. Кольшко. — Гродно : ГрГУ, 2004. — 102 с.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. — СПб. : Питер, 2001. — 592 с.

УДК 159.9

С. Г. Степачёва

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ К РОДИТЕЛЯМ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ИЗ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ

Введение. При оценке любой человеческой деятельности обычно исходят из некоторого оптимума, нормы, идеала и т. д. В воспитательной деятельности, по-видимому, такой абсолютной нормы не существует. Ведь за долгие годы воспитания ребенка родители не могут избежать ошибок, так как быть родителями, учиться все на протяжении всей жизни. И чтобы стать хорошими родителями важны определенные личностные качества, в частности, эмпатия. В своем исследовании В. П. Кузьмина делает вывод о том, что «...эмпатия является связующим звеном в отношениях между взрослым и ребенком, определяющих вхождение последнего в сообщество сверстников...» [1]. Эмпатия (греч. *empathia* сопереживание) — постижение эмоционального состояния, проникновение, «вчувствование» в переживание другого человека [2, с. 37]. Без эмпатии становится невозможным эмоциональное воспитание. В результате воспитание сводится к познанию, и ребенок с самого раннего возраста приучается к рационализму, не получая ни одного урока жизни чувств, ни одного урока сердечности. Такой человек может многого добиться в жизни, но, если не займется саморазвитием, навсегда останется человеком бесчувственным [3, с. 38]. Сформированная эмпатия оптимизирует процесс социализации ребенка, придавая ему гуманистическую, духовную направленность. Форма и устойчивость проявления эмпатии ребенка к сверстникам, к окружающим его людям зависит в большей степени от особенностей детско-родительских отношений в семье [1], в том числе и от проявления эмпатии к родителям. Поскольку родители и семейное окружение дают первичную социализацию ребенку, учат его жить среди людей, прививают ребенку основы определенных мировоззренческих установок, в семье он познает и осваивает нравственные нормы, здесь же у него вырабатываются первичные навыки и образцы поведения, шлифуются индивидуальные нравственно-психологические черты, особенности. Воспитание осуществляется в процессе повседневного общения ребенка с членами семьи, родственниками, всеми людьми, с которыми семья поддерживает более или менее постоянные отношения. Такая первичная социализация служит как бы соединительным звеном между «малым» миром ребенка, где он получает свои первые впечатления от жизни, с «большим» миром, в который он переходит по мере созревания. Во время учебы ребенка в школе, затем в учреждении среднего специального или высшего образования, во время работы на производстве воспитательная функция семьи не отмирает, воспитательное воздействие на юное поколение не прекращается. И человек, выросший в нормальной семье, в своих поступках, как правило, руководствуется не только мнением всего общества или членов своего трудового коллектива, но в значительной мере и мнением своих близких. Это нередко помогает ему уберечь себя от неблагоприятных действий, опрометчивых поступков [4].

Основная часть. Проведенное нами исследование среди учащейся молодежи позволило выявить особенности их эмпатии к родителям, так как они являются самыми значимыми людьми для подавляющего большинства детей любого возраста [5]. Исследование проводилось среди учеников старших классов учреждений общего среднего образования, учащихся учреждений среднего специального образования Барановичского региона и студентов учреждения образования «Барановичский государственный университет». Общая выборка испытуемых составила 140 человек (юноши и девушки) в возрасте от 16 до 22 лет, которую мы разделили на две: 1) молодые люди из многодетных семей, т. е. семей, в которых воспитываются трое и более детей, а также неполные семьи с тремя и более несовершеннолетними детьми (Кодекс о браке и семье Республики Беларусь, статья 62); 2) молодые люди из семей, в которых воспитывается один или два ребенка. Каждая из двух выборок составила по 70 испытуемых.

В качестве диагностического инструментария использована методика «Экспресс-диагностика эмпатии» (И. М. Юсупов). По мнению автора, эмпатия — эмоциональный отклик человека на переживания других людей, проявляющийся как в сопереживании, так и в сочувствии. При сопереживании эмоциональный отклик идентичен тому, что и как переживает конкретный человек; это возможно лишь при представлении себя на месте переживающего. При сочувствии эмоциональный отклик выражается лишь в участливом отношении к переживающему человеку или страдающему животному. Переживания сочувствующего человека и их проявления могут быть весьма разнообразны. Для эмпатии характерно то, что она может возникать и проявляться с большой силой не только в отношении людей (животных), реально существующих, но и изображенных в художественных произведениях литературы, кино, театра, живописи, скульптуры [6].

В результате проведенного исследования с помощью методики «Экспресс-диагностики уровня эмпатии» И. М. Юсупова нами было зафиксировано преобладание среднего уровня эмпатии с родителями по всей выборке испытуемых (таблица 1). Окружающие не могут назвать этих учащихся «толстокожими» по отношению к своим родителям, но в то же время они не относятся к числу особо чувствительных. В межличностных отношениях с родителями они судят больше по их поступкам, чем доверяют своим личным впечатлениям. Этим испытуемым не чужды эмоциональные проявления по отношению к своим родителям, но в большинстве своем почему-то они находятся под самоконтролем. В общении они внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем влиянии чувств родителей теряют терпение. Учащаяся молодежь предпочитает деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенными, что она будет принята их родителями. Они не проявляют раскованность чувств, и это мешает полноценному восприятию своих родителей [7]. Объясняется это, по нашему мнению, тем, что родители постепенно перестают быть значимыми людьми для большинства испытуемых [8].

Т а б л и ц а 1 — Уровень эмпатии по шкале «Эмпатия с родителями», %

Уровень эмпатии	Учащиеся из многодетных семей	Учащиеся из не многодетных семей
Очень высокий	0	4,28
Высокий	5,72	25,71
Средний	87,14	67,14
Низкий	7,14	2,85
Очень низкий	0	0

Однако более высокие показатели по шкале «Эмпатия с родителями» продемонстрировали учащиеся, которые воспитываются в немногочетных семьях, так как у них зафиксирован очень высокий уровень эмпатии по анализируемой шкале, а показатели высокого уровня выше почти на 20% по сравнению с учащимися, которые воспитываются в многодетных семьях. Эти испытуемые с неподдельным интересом относятся к своим родителям. Они эмоционально отзывчивы по отношению к ним и с легкостью находят с ними общий язык, стараются не допускать конфликтов или находят компромиссные решения, но постоянно нуждаются в социальном одобрении своих действий и поступков со стороны родителей [9].

Заключение. Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что у большинства испытуемых учащейся молодежи по всей выборке преобладает средний уровень эмпатии к родителям. И это, в общем, согласуется с многочисленными исследованиями, которые проводил Е. Стотланд в целях выявления взаимосвязи появления ребенка на свет. Количество детей в семье и проявление у них эмпатии являются свидетельством того, что первые и единственные дети в семье в большей степени склонны к конформизму, а также они приписывают себе роль родителей. Чем больше выражен мотив личного успеха у этих детей, тем меньше они эмпатийны [10, с. 293].

Список цитируемых источников

1. Баркан, А. И. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка / А. И. Баркан — М. : АСТ — ПРЕСС, 1999. — 432 с.
2. Гиппенрейтер, Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова // Психологическое консультирование и психотерапия: сборник статей / сост. А. Б. Орлов. — М. : Вопросы психологии, 2004. — С. 37—45.

3. Рзаева, Ж. В. Формирование эмпатических способностей у студентов педагогических специальностей с использованием методов активного обучения // Высшая школа. — 2015. — № 5. — С. 38—41.
4. Райгородский, Д. Я. Психология семьи: учебное пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики. — Самара : БАХРАХ—М. — 2002. — 752 с.
5. Рзаева, Ж. В. Особенности проявления эмпатии у студентов выпускных курсов педагогических специальностей / Ж. В. Рзаева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія №5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. — Випуск 21: збірник наукових праць / за ред. П. В. Дмитренка. — К. : Вид—во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. — С. 174—179.
6. Методика диагностики эмпатии (И. М. Юсупов) [Электронный ресурс] / Методика диагностики эмпатии (И. М. Юсупов) — Режим доступа: https://psyera.ru/metodika-dagnostiki-empatii-i-m-yusupov_9172.htm. — Дата доступа: 11.03.2018.
7. Клещева, Е. А. Организация работы куратора группы со студентами / Е. А. Клещева, Ж. В. Рзаева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2010. — 126 с.
8. Рзаева, Ж. В. К вопросу о формировании эмпатии как профессионально значимого качества будущего педагога в процессе прохождения педагогической практики / Ж. В. Рзаева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія №5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. — Випуск 18: збірник наукових праць / за ред. В. Д. Сиротюка. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. — 2009. — С. 228—233.
9. Яценко, Т. Е. Виктимология образования: в помощь практическому психологу: практ. пособие для студентов психол. специальностей / Т. Е. Яценко, Ж. В. Рзаева. — Барановичи: РИО БарГУ, 2014. — 363 с.
10. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2007. — 752 с.

УДК 159.9:316.6

Н. С. Тхорик, Е. В. Малец

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СТРАТЕГИИ ПСИХИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ВЫБОРА ПРОБЛЕМНО-РЕШАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В КРИТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЯХ У СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ

Введение. На современном этапе гуманизации образования, обеспечения необходимых условий профессионального становления личности организация волонтерской деятельности является одним из приоритетных направлений подготовки будущих специалистов [1]. Однако в процессе осуществления волонтерской деятельности часто возникают ситуации, оцениваемые студентами-волонтерами как критические, что может стать источником целого ряда проблем социального и психологического характера, приводящих к снижению эффективности волонтерской деятельности, а в дальнейшем — и к отказу от нее [1].

В данном контексте актуальным является изучение стратегий психической саморегуляции и выбора проблемно-решающего поведения, к которым прибегают студенты-волонтеры в критических ситуациях.

Основная часть. Под проблемно-решающим поведением мы понимаем деятельность личности по поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям [2; 3].

Исследователи С. Фолкман и Р. Лазарус разработали классификационную схему, определяющую следующие ситуационно-специфические способы проблемно-решающего поведения: 1) конфронтация («я буду стоять на своем и отстаивать свою позицию»); 2) дистанцирование («уйду, чтобы ничего не случилось»); 3) самоконтроль («я стараюсь справиться со своими проблемами сам»); 4) использование социальной поддержки («я обсуждаю проблему с окружающими»); 5) повышение ответственности («критикую свои действия или обучаюсь новым способам поведения»); 6) избегание («делаю все, чтобы отвлечься от проблемы, расслабиться»); 7) планирование разрешения проблемы («я думаю, что мне сделать»); 8) позитивная переоценка ситуации («изменяю свое мнение о ситуации, нахожу в ней положительные стороны») [2].

В свою очередь К. Накано подразделяет многочисленные способы проблемно-решающего поведения на два типа базисных стратегий: 1) активные, ориентированные на разрешение проблем и приводящие к редукции симптомов эмоционального дистресса (самоконтроль, планирование разрешения проблем, позитивная переоценка и т. д.); 2) пассивные, направленные на редукцию эмоционального напряжения путем избегания, ухода от проблем, что приводит к обострению симптомов эмоционального дистресса [2].

В результате исследования А. К. Осницкий и Т. С. Чуйкова выявили стратегии психической саморегуляции человека в профессиональном самоопределении, изначально обозначенные как «успешная» и «неуспешная», включающие психологические характеристики испытуемых обеих групп. Так, у испытуемых «неуспешной» группы были выявлены следующие особенности: склонность ожидать помощи от других людей, полагаться на чужие решения, не брать на себя ответственность за решения; неуверенность в своей профессиональной компетенции; ошибки в оценках объективных причин и субъективных факторов, обуславливающих ситуацию; ригидность в освоении иных способов самореализации, неготовность к изменению образа жизни в связи с освоением новой профессиональной деятельности; уход от решения проблем, возникших в профессиональной сфере, переориентация своей активности в другие сферы, сужение сферы самореализации. Обострение других, личных проблем [2; 3].

Для тех, кто демонстрировал «успешную» стратегию поведения, были характерны: инициативный поиск, желание как можно быстрее найти работу, готовность переориентироваться в профессии, уверенность в себе и оптимистичный взгляд на будущее. Исследование показало, что характеристики отражают не просто принятые человеком в данный момент способы поведения или реагирования, а связаны с устойчивыми личностными диспозициями, в которых отложился и закрепился опыт отношения к себе, к людям, к жизни в целом, опыт оценивания причин успехов и неудач [2; 3].

В итоге авторы выделили и содержательно раскрыли три стратегии разрешения критической ситуации: активная (стратегия активного поиска) — наиболее существенный вклад в детерминацию такой стратегии вносят ценностный и рефлексивный компоненты субъективного опыта; компенсаторная; пассивная [2; 3].

По мнению Т. В. Сборцевой, способы саморегуляции целесообразно было бы объединить в две большие группы, выделив способы, не требующие волевых усилий и специального обучения, и способы, для овладения которыми требуется специальное систематическое обучение и волевые усилия [2].

Анализ психологических исследований позволил определить следующие стратегии психической саморегуляции и выбора проблемно-решающего поведения в критических ситуациях у студентов-волонтеров:

1) коммуникативные (способствуют разрешению ситуации, сохранению психического здоровья и межличностных отношений);

2) деструктивные (не способствуют разрешению ситуации, но временно вызывают чувство субъективного благополучия; поведение агрессивное, разрушительное, связано с угрозой жизни, здоровью);

3) нормативные способы (поведение социально-приемлемо, одобряемо окружающими, но не обязательно способствует эффективному преодолению критических ситуаций и сохранению психического здоровья);

4) ситуативные способы саморегуляции (связаны с опытом успешного или неуспешного преодоления критических ситуаций, они могут быть эффективны только по отношению к какой-то конкретной ситуации).

При активной стратегии саморегуляции используются конструктивные способы. Пассивная стратегия саморегуляции ориентирована на деструктивные и ситуативные способы саморегуляции.

Для выявления стратегий психической саморегуляции нами была разработана и использована анкета «Психологические представления о психической саморегуляции», а также мы применили методику «Самооценка социального здоровья» С. Степанова, которая используется для определения степени конфликтности испытуемого. При этом высокие показатели (низкий уровень конфликтности) указывают на тактичность, миролюбие испытуемого, свидетельствуют о выборе активных стратегий психической саморегуляции и проблемно-решающего поведения в критических ситуациях. Окружающие иногда могут называть испытуемого приспособленцем. Средний показатель указывает на склонность испытуемого к выбору пассивных стратегий психической саморегуляции, низкий показатель (высокий уровень конфликтности) свидетельствует о том, что испытуемый в качестве проблемно-решающего поведения выбирает конфронтацию, вступает в конфликт по любому поводу, любит критиковать других, но не приемлет критику в свой адрес, не сдержан и груб в отношениях с людьми.

В констатирующем эксперименте приняли участие 90 студентов-волонтеров в возрасте от 20 до 23 лет IV—V курсов учреждения образования «Барановичский государственный университет».

Низкий уровень представлений о психологических аспектах психической саморегуляции имеют 58,89% испытуемых, средний — 38,89%; высокий — 2,22%. Отметим, что у студентов-волонтеров преобладает низкий уровень психологических представлений о психической саморегуляции, который характеризуется поверхностными, житейского характера, не систематизированными психологическими представлениями. Имеющиеся психологические представления не связываются студентами-волонтерами с их жизнедеятельностью. В целом компоненты информационной когнитивной активности личности, представления об окружающем мире и его функционировании, психологические знания, опыт и умения субъективного переживания не сформированы.

В соответствии с полученными результатам исследования студенты-волонтеры чаще выбирают пассивные стратегии психической саморегуляции ($P = 66,7\%$): конфронтацию, избегание, дистанцирование от конфликта, употребление психоактивных веществ (алкогольные и энергетические напитки, курение, прием седативных препаратов, транквилизаторов и т. д.). Активную стратегию психической саморегуляции (самоконтроль, повышение ответственности, планирование разрешения проблемы, позитивная переоценка ситуации, соблюдение здоровьесберегающих правил и приверженность им, совладание и др.) используют 44,4% студентов-волонтеров.

По результатам методики «Самооценка социального здоровья» у большинства студентов-волонтеров (55,56%) был выявлен средний уровень социального здоровья, низкий уровень конфликтности — у 2,22% испытуемых, высокий уровень конфликтности — у 42,22% студентов, что указывает на склонность данных испытуемых к конфликтному поведению в общении с другими: они твердо отстаивают свое мнение, не думая о том, как это отразится на их деятельности или приятельских отношениях, т. е. выявление уровня конфликтности в контексте нашего исследования указывает, что студенты-волонтеры (42,22%) часто выбирают конфронтацию в качестве проблемно-решающего поведения (пассивная стратегия психической саморегуляции).

Заключение. Полученные результаты подтверждают актуальность и практическую значимость проведенного исследования, свидетельствуют о том, что студенты-волонтеры характеризуются преимущественно выбором пассивной стратегии психической саморегуляции, что необходимо учитывать при планировании, организации и проведении психологической подготовки, направленной на обучение студентов-волонтеров психической саморегуляции в критических ситуациях.

Список цитируемых источников

1. Тхорик, Н. С. Социально—психологические характеристики студентов — волонтеров / Н. С. Тхорик // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого—педагогические науки: сборник научных статей: в 2 частях / редактор Н. В. Боярова. — Минск : РИВШ, 2015. — С. 198—205.
2. Сборцева, Т. В. Психологические условия обучения саморегуляции в критических ситуациях в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19. 00. 07 / Т. В. Сборцева. — Череповец, 2002. — 169 л.
3. Селезнев, А. А. Педагогическая психология здоровья в системе профессионального образования : монография / А. А. Селезнев ; науч. Ред. Я. Л. Коломинский. — Барановичи : РИО БарГУ, 2008. — 158 с.

УДК 159.9:316.6

Н. С. Тхорик, Е. Э. Тересани

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В ВОЛОНТЕРСТВЕ

Введение. Волонтерство — это широкий круг деятельности, который включает в себя традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности без расчета на денежное вознаграждение [1]. В современных социально-экономических условиях становится актуальной проблема профессиональной подготовки волонтеров, так как при возникновении необходимости будет существовать кадровый резерв «бесплатной» рабочей силы, имеющей необходимую квалификацию [2; 3].

Волонтеры помогают в решении вопросов здравоохранения, образования, культуры, спорта и туризма. Они помогают пострадавшим от стихийных бедствий, социально не защищенным категориям граждан (дети, пенсионеры), бездомным животным, убирают мусор и загрязнения, благоустраивают улицы, занимаются благотворительностью, принимают участие в профилактике ВИЧ-инфекции, наркомании, алкоголизма, участвуют в организации социально значимых и полезных мероприятий, охраняют общественный порядок.

В больницах и детских домах волонтеры помогают персоналу, участвуют в программах по социализации детей или их реабилитации, играют с ними, организуют их обучение, прогулки, экскурсии, проводят творческие мастер-классы, показывают театральные представления и т. д. [2].

Студенты последовательно вовлекаются в волонтерство, посредством которого осуществляется воспитание у современной молодежи уважения и толерантности к людям с особенностями. Волонтерская работа студентов определяется как новая форма многофункциональной деятельности психолого-педагогического и социально-правового характера, направленная на сохранение и укрепление здоровья нуждающихся групп населения [1; 2].

Основная часть. Волонтерская работа в первую очередь имеет профилактическую направленность, для проведения которой студентам необходимо овладеть клиническими и психолого-педагогическими знаниями в едином комплексе, а также системой коррекционной педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья. Уникальность позиции волонтера состоит еще и в том, что он не профессионал. Он просто своим добровольным присутствием меняет ситуацию вокруг объекта его работы. Хорошо, конечно, если волонтер компетентен в каких-либо вопросах, но это не главное [1].

Несмотря на то, что волонтерская работа является добровольной, члены волонтерской организации должны знать и выполнять свои обязанности. Волонтер обязан: разделять миссию организации; уважать внутренние правила организации; уважительно относиться к объекту его работы; уважать распорядок того учреждения, в которое волонтеры прибыли для помощи; исполнять взятые на себя обязанности [1].

Участвуя в волонтерской деятельности, студенты приобретают ряд практических навыков, необходимых им в повседневной жизни: умения принимать решения, вести людей за собой, расположить к себе собеседника, слышать и слушать собеседника, организаторские способности, умение работать с группой.

Во время прохождения волонтерской практики студенты получают возможность развивать и совершенствовать свои личностные качества. Основные качества, которые присущи волонтеру: чувствительность, терпимость, бескорытность, проницательность, способность к сотрудничеству, безвозмездность, доброжелательность, коммуникабельность, креативность, сильная мотивация, лидерство, любознательность, оптимизм, самокритичность, дружелюбность, а также эмпатийные способности [1; 2].

Эмпатия представляет собой осознанное понимание внутреннего мира или эмоционального состояния другого человека. Это понятие включает в себя множество дополнительных аспектов: способность поставить себя на чужое место, склонность к сопереживанию, умение прочувствовать чужое настроение [4].

Отличительная особенность эмпатии заключается в том, что это свойство касается широкого спектра эмоций вне зависимости от позитивного или негативного оттенка. Эмпатом называют человека, имеющего способность определять настроение другого человека, сочувствовать другим людям. Эмпаты стараются избегать конфликтных ситуаций, оберегая себя и окружающих от ссор и споров [4].

Стоит сказать о том, что эмпатия является необходимым профессиональным качеством практических психологов, психотерапевтов, преподавателей. Эмпатия способствует повышению продуктивности деятельности, развитию компетентности в общении, обеспечивает создание более глубоких и личных отношений [4]. Анализ публикаций отечественных и зарубежных ученых показывает, что эмпатию как процесс принято рассматривать с учетом преобладания в ней одного из следующих компонентов: эмоционального, когнитивного, поведенческого. Между этими элементами обнаруживаются сложные зависимости. Преобладание когнитивного компонента в отражении эмоционального состояния другой личности обеспечивает ее адекватное понимание. Доминирование эмоционального компонента эмпатии свидетельствует о преимущественно эмоциональном отклике одной личности на переживания другой. В действии эмпатии преобладает поведенческий компонент, когда субъект не только понимает эмоциональное состояние другого человека, но и оказывает ему активную поддержку [4].

Отсюда мы будем понимать эмпатию как личностное свойство, производное от условий и задач деятельности, в том числе и волонтерской, психологическую готовность к которой будет определять поведенческий компонент эмпатии [4]. В целях выявления уровня развития эмпатии, а также особенностей проявления поведенческого компонента эмпатии у студентов, участвующих в волонтерстве, нами было проведено исследование, в котором приняли участие 50 студентов (39 девушек и 11 парней) в возрасте от 17 до 23 лет, обучающихся в учреждении образования «Барановичский государственный университет» по следующим специальностям: «Практическая психология», «Дошкольное образование», «Современные иностранные языки». В ходе эксперимента мы использовали методику диагностики эмпатии А. А. Меграбяна, а также предложили испытуемым ответить на ряд вопросов для уточнения данных, связанных с их участием в волонтерстве.

Представим результаты, полученные в ходе исследования (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Уровни эмпатии у студентов, участвующих в волонтерстве, по результатам методики диагностики эмпатии А. А. Меграбяна, %

Уровень эмпатии	Единичные действия	Поступки	Деятельность
Очень высокий	50	100	50
Высокий	78	78	22
Средний	32	75	—
Низкий	43	72	—
Очень низкий	—	75	—

Студенты, имеющие высокий уровень эмпатии (4% испытуемых), в полной степени овладели эмпатическими способностями. Они способны отлично понимать и чувствовать других, сопереживать и сочувствовать им. По результатам исследования видно, что они активно участвуют в различных формах волонтерской деятельности, способны в течение длительного времени оказывать медико-социально-психологическую помощь нуждающимся (например, неизлечимо больным) [4].

Волонтеры, имеющие высокий уровень эмпатии (18%), также хорошо владеют эмпатическими способностями. Они, как и волонтеры с очень высоким уровнем эмпатии, способны отлично понимать и чувствовать других, сопереживать и сочувствовать им, несмотря на то, что эмпатические способности у них развиты не в совершенстве. Они также активно участвуют в различных формах волонтерской деятельности, поэтому можно сделать вывод, что между волонтерами с очень высоким уровнем эмпатии и волонтерами с высоким уровнем эмпатии нет существенных различий [4].

Волонтеры, имеющий средний уровень эмпатии (56%), способны сопереживать другим людям, но иногда они могут остаться равнодушными к чужим заботам или бедам. Достаточно часто они остаются рассудительными и спокойными. Они довольно активно участвуют в различных акциях и занимаются самостоятельной безвозмездной помощью, но не так активно занимаются волонтерской деятельностью в составе какого-либо волонтерского отряда [4].

Волонтеры, имеющие низкий уровень эмпатии (14%), могут помогать, сочувствовать другим людям, но делают это не так уж и часто. Обычно они сосредоточены на себе и своих заботах. По результатам исследования видно, что они, несмотря на низкий уровень эмпатии, активно участвуют в различных акциях (например, сбор денег, помощь в подготовке и проведении мероприятия), но достаточно редко занимаются самостоятельной безвозмездной помощью [4].

Волонтеры, имеющие очень низкий уровень эмпатии (8%), практически не думают о проблемах других людей, а ориентированы в основном на себе. По результатам исследования видно, что они не принимают участие в деятельности каких-либо волонтерских отрядов, могут участвовать в сборе средств для оказания помощи объектам волонтерской деятельности, но не являются инициаторами таких акций [4].

Закключение. При формировании психологической готовности к волонтерской деятельности у студентов необходимо подбирать задания, направленные на развитие эмпатии, проникающих способностей к эмпатии, идентификации; обучать законам эмоциональной регуляции поведения и деятельности, что, в свою очередь, будет способствовать развитию эмпатии у студентов, участвующих в волонтерстве, позволит им проявлять высокую чувствительность к эмоциональному состоянию других людей, понимать смысл переживаемых ими эмоций для эффективного осуществления волонтерской деятельности.

Список цитируемых источников

1. Новые формы организации волонтерской работы студентов в социальных учреждениях [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/novye-formy-organizatsii-volonterskoy-raboty-studentov-v-sotsialnyh-uchrezhdeniyah>. — Дата доступа: 20.01.2018.
2. Тхорик, Н. С. Социально-психологические характеристики студентов-волонтеров / Н. С. Тхорик // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. / ред. Н. В. Боярова. — Минск : РИВШ, 2015. — С. 198—205.
3. Селезнев, А. А. Педагогическая психология здоровья в системе профессионального образования : монография / А. А. Селезнев ; науч. ред. Я. Л. Коломинский. — Барановичи : РИО БарГУ, 2008. — 158 с.
4. Тхорик, Н. С. Эмпатия как критерий психологической культуры студентов-волонтеров / Н. С. Тхорик // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием. Вып. 6 / отв. ред. Т. Е. Яценко. — Барановичи : БарГУ, 2016. — С. 257—268.

УДК 159.9

К. В. Шакалида

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДПОЧИТАЕМЫХ ЦВЕТОВ ЖЕНЩИНАМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ РАЗНОГО ПОЛА

Введение. Начиная с XVII века, с момента открытия И. Ньютоном спектра солнечного света, цвет и свет становятся предметом научного познания [1, с. 34]. Цвета, согласно исследованиям профессора М. Люшера, который создал знаменитый тест цветowych выборов, представляют собой «визуализированные чувства». Кроме того, они тесно связаны с архетипическим (т. е. доисторическим) опытом человечества и могут влиять как на многие физиологические процессы в организме, так и на восприятие человеком окружающей действительности [2, с. 13]. Так, цвета могут радовать, тревожить, возбуждать, успокаивать или погружать человека в печаль [3, с. 5]. Исследователь Л. П. Урванцев выделяет пять факторов, определяющих цветовые предпочтения людей: утомление и адаптация; размеры цветового образца; принцип аффективного контраста; фон, на котором предъявляется цветовой образец; насыщенность и яркость [4, с. 27].

Количество исследований, посвященных проблеме возрастной динамики восприятия цвета человеком, достаточно ограничено. На современном этапе учеными установлено, что если цветовые симпатии детей обусловлены в большинстве своем энергетическими характеристиками цвета, то у взрослых они также зависят и от информационной составляющей цветового воздействия, которая может определяться общественно-культурным опытом, традициями цветовой символики, модой и т. д. Как утверждает Г. Г. Воробьев, возрастная динамика цветовых предпочтений у мальчиков (юношей) отличается от таковой у девочек (девушек) [1, с. 99]. Цветовые предпочтения детей (подростков) в гораздо меньшей степени индивидуальны, чем у взрослых. Следовательно, выявить какую-либо одну общую тенденцию для последних не всегда имеет возможности [4, с. 31]. В своих работах Г. Фрилинг и К. Ауэр указывают на то, что с возрастом у человека растет предпочтение более темных и спокойных тонов (коричневого, оливкового, серого, черного), но в целом по-прежнему чаще предпочитают красный, желтый, зеленый и синий. Кроме того, рядом ученых отмечена большая восприимчивость к цветам женщин, чем мужчин, и не только из-за большей эмоциональности первых. При этом ни в эмоциях, ни в цвете женщина порой не может отдать себе отчет в том, почему она это делает. Она лишь чувствует, как смех или улыбка ее, так и цвет воздействует на ее настроение, вызывает положительные эмоции, мобилизует защитные механизмы для лучшего взаимодействия с окружающим миром. Многие ученые полагают, что у большинства женщин эмоциональное начало преобладает над логическим [5, с. 276].

Основная часть. Мы провели исследование среди женщин, которые воспитывают детей до 10 лет, в целях выявления особенности предпочитаемых ими цветов. Общую выборку испытуемых составили 90 женщин в возрасте от 19 до 47 лет, которую мы разделили на три подгруппы: 1) женщины, воспитывающие сыновей (30 человек); 2) женщины, воспитывающие дочерей (30 человек); 3) женщины, воспитывающие и сыновей, и дочерей (30 человек). В качестве диагностического материала нами была использована методика «Тест Люшера». Согласно процедуре работы с данной методикой, предложенной Г. Кларом, диагностика проводится дважды: женщины ранжируют цвета по степени предпочтения. Первый выбор характеризует будущие эмоциональные состояния испытуемых, а второй — их настоящие. Второй выбор обычно производится более спонтанно, а потому он показательнее первого в тех случаях, когда возникают какие-либо сомнения. Мы будем анализировать в данной работе только второй ряд [1, с. 183].

Как правило, люди отдают предпочтение основным цветам: темно-синий, темно-зеленый, оранжево-красный, светло-желтый. Данные цвета символизируют основные психологические потребности: в удовлетворении и привязанности, в самоутверждении.

Так, доминирующее большинство матерей, которые воспитывают дочерей, отдали свое предпочтение четырем основным цветам (таблица 1), что, согласно методике, характеризует их как уравновешенных и свободных от конфликтов. Хотя желтый цвет на первой позиции свойственен личностям эмотивного типа. Ведущая потребность этих женщин — постоянно быть вовлеченными в процесс эмоционально насыщенного межличностного взаимодействия. Переживания и процесс общения сами по себе насущно им необходимы. Сочетание желтого и красного цветов, которое выбрали испытуемые данной подгруппы, символизирует их потребности в действии, эмоциональной вовлеченности, переменах, общении, оптимистичности и легком вживании в разные социальные роли, их стремление нравится окружающим и придавать большое значение тому, чтобы сам процесс деятельности приносил удовольствие. Им свойственна непосредственность и раскрепощенность поведения, высокая самооценка, потребность в самореализации, противодействие обстоятельствам, препятствующим свободной самореализации личности, черты стеничности и мужественности, склонность к риску [3, с. 69].

Т а б л и ц а 1 — Выбор цвета женщинами трех подгрупп

Цветовая позиция	Мамы девочек	Мамы мальчиков	Мамы детей разного пола
1	Желтый	Синий	Синий
2	Красный	Желтый	Черный
3	Синий	Зеленый	Зеленый
4	Зеленый	Коричневый	Серый
5	Серый	Красный	Коричневый
6	Фиолетовый	Черный	Фиолетовый
7	Коричневый	Фиолетовый	Желтый
8	Черный	Серый	Красный

Синий цвет устойчиво занимает первую позицию у женщин, которые воспитывают сыновей или детей разного пола. И это дает основание говорить, что такие женщины нуждаются в прочной опоре и глубокой привязанности, эмоциональном комфорте и защите от внешних воздействий. Потребность в понимании, поддержке и любви является ведущей для них. Кроме того, испытуемых данных двух подгрупп характеризует замкнутость, избирательность в контактах, аналитический склад ума, вдумчивый подход к решению проблем, инертность в принятии решений. Тормозные черты у женщин, воспитывающих сыновей или детей разного пола, — это преобладание стремления к покою, уединенности, всплески активности, которые быстро сменяются пассивностью [3, с. 61].

Сочетание синего цвета с желтым, которое мы отметили у матерей, воспитывающих сыновей, дает основание охарактеризовать их как ранимых и чувствительных. Они постоянно находятся под самоконтролем, им свойственна потребность нравится окружающим, большое значение они придают тому, чтобы произвести впечатление на окружающих, дружелюбным отношениям с ними. В работе эти испытуемые придают больше значения самому процессу как удовлетворяющему ведущим тенденциям, чем окончательному результату [3, с. 62].

Реакция пассивно-протестная, выраженная неустойчивость состояния, несбалансированность эмоционально-вегетативного тонуса могут наблюдаться у женщин, которые воспитывают детей разных полов. Об этом свидетельствует сочетание синего и черного цветов. Кроме того, испытуемые данной подгруппы могут демонстрировать неудовлетворенность и протест против сложившихся обстоятельств, сниженный фон настроения, сочетающийся с протестными реакциями. Столкновение конфликтных мотивов, приводящее к эмоциональной напряженности, которая, не имея возможности быть отреагированной вовне, может со временем найти свое проявление в психосоматических расстройствах [3, с. 63].

Заключение. Женщины, воспитывающие сыновей, и женщины, воспитывающие детей разных полов, отдают предпочтение синему цвету, а женщины, воспитывающие дочерей, — желтому. Однако сочетание первых выборов и дальнейших выборов цветов в трех подгруппах испытуемых разное, что, безусловно, требует дальнейшего анализа. Полученные нами данные совпадают с результатами исследований ученых, в которых указано, что мужчины в большей степени симпатизируют, предпочитают и выбирают красный и желтый цвета, а женщины — синий [4, с. 31].

Список цитируемых источников

1. Лобанов, А. П. Когнитивная психология: от ощущений до интеллекта / А. П. Лобанов. — Минск : Новое знание, 2008. — 376 с.
2. Браэм, Г. Б. Психология цвета / Г. Б. Браэм ; пер. с нем. М. В. Крапивкиной. — М. : АСТ : Астрель, 2009. — 158 с.
3. Собчик, Л. Н. МЦВ — метод цветовых выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера : практ. рук. / Л. Н. Собчик. — СПб. : Речь, 2001. — 112 с.
4. Базыма, Б. А. Цвет и психика: Теория и практика : монография / Б. А. Базыма. — М. : Речь, 2005. — 112 с.
5. Бендас, Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие / Т. В. Бендас. — СПб. : Питер, 2009. — 431 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К СЕМЕЙНОЙ РОЛИ И КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В последнее время интерес исследователей приобретает все большую направленность на изучение внутрисемейных отношений. Такая тенденция объясняется тем, что семья, как один из главных институтов, оказывает наибольшее влияние на развитие и становление личности уже с первых дней жизни. Если в подростковом возрасте дети имеют более широкий круг общения и интересов, то в дошкольном основной социализации ребенка является семья, а затем уже воспитательное учреждение.

Основная часть. В работах зарубежных и отечественных психологов обнаружены негативные последствия деструктивных отношений между супругами. Такая нестабильность в отношениях отрицательно влияет не только на физическое, но и на психологическое здоровье всех членов семьи, включая в первую очередь ребенка [2, с. 187].

По свидетельствам экспериментальных исследований, описанных психологами И. В. Дубровиной, В. И. Гарбузовой, А. И. Захаровым и другими, наиболее распространенными являются страхи и тревоги у детей. Одним из определяющих условий, влияющих на проявление тревожности, как указывают С. В. Ковалев, А. И. Захаров, И. Коган, является психологический микроклимат в семье [1, с. 119].

Наше исследование было направлено на выявление взаимосвязи между вербальной креативностью детей старшего дошкольного возраста и отношением их родителей к семейной роли. Исследование проводилось на базе ГУДО «Ясли-сад № 27 г. Барановичи». Общая выборка испытуемых составила 48 человек, т. е. 24 диады «родитель—ребенок». Для исследования вербальной креативности детей мы выбрали 1—4 субтесты батареи тестов «Творческого мышления» Е. Е. Туник [4, с. 29]. Диагностика детско-родительских отношений осуществлялась с применением теста-опросника «PARI» Е. Шеффер и Р. Белла (адаптация Т. В. Нещерет) [3, с. 436]. Для выявления взаимосвязи родительских установок и вербальной креативности детей старшего дошкольного возраста мы использовали метод ранговой корреляции Спирмена.

Результаты анализа показали положительную корреляционную связь между шкалами «Зависимость от семьи» и «Гибкость» по субтесту «Словесная ассоциация» ($r_s = 0,46$ при $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что направленность родителя на семейную жизнь, супруга и ребенка оказали положительное влияние на гибкость данного ребенка. Так, стремление родителя разнообразить досуг семьи, провести время с ребенком, забота и любовь создали благоприятную атмосферу для развития ребенка.

Также были выявлены отрицательные корреляционные связи между шкалами «Ощущение самопожертвования» и «Оригинальность» по субтесту «Слова» ($r_s = -0,44$; $p \leq 0,05$); между шкалами «Ощущение самопожертвования» и «Т₃» (суммарный показатель по субтесту «Слова») ($r_s = -0,43$; $p \leq 0,05$); шкала «Ощущение самопожертвования» говорит сама за себя. В данном случае неудовлетворенность родителя своим статусом семьянина влияет на его отношения в семье. Он неохотно занимается домашними делами, ребенком и сопровождающим, не проявляет инициативы. Неудивительно то, что ребенок сможет почувствовать, заметить в поведении такого родителя печаль и сожаление, которое будет снижать способность ребенка к продуцированию необычных, нестандартных идей.

Отрицательная корреляция установлена между шкалами «Несостоятельность матери» и «Беглость» (по субтесту «Слова») ($r_s = -0,41$; $p \leq 0,05$). Родители, которые не имеют увлечений, своих занятий вне дома менее осведомлены о происходящих событиях в мире. Такой родитель не только не сможет поделиться новым, интересным опытом с ребенком, но и не создаст условий для расширения мировоззрения ребенка, не понимая и не зная, как это сделать.

Заключение. Не только непосредственное отрицательное взаимодействие с ребенком может нанести ущерб его развитию, но и незаинтересованность родителя в семейной жизни, его несостоятельность и конформность косвенным образом могут повлиять на креативные способности ребенка.

Список цитируемых источников

1. *Гарибашвили, Т. И.* Исследования детско-родительских отношений в отечественной психологии / Т. И. Гарибашвили // Изв. Юж. федер. ун-та. Техн. науки. — 2006. — С. 119—120.
2. *Николаева, Л. А.* Детско-родительские отношения как фактор развития ребенка / Л. А. Николаева // Изв. Сарат. ун-та. Новая сер. Сер. «Аксология образования». Психология развития. — 2013. — С. 187—192.
3. *Райгородский, Д. Я.* Практическая психодиагностика : методики и тесты / Д. Я. Райгородский. — Самара : Бахрах-М, 2011. — 672 с.
4. *Тунник, Е. Е.* Психодиагностика творческого мышления : креативные тесты / Е. Е. Тунник. — СПб. : Дидактика Плюс, 2002. — 44 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К РЕБЕНКУ И ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. На современном этапе в психологии свою актуальность сохраняют исследования, направленные на изучение условий, детерминирующих ситуацию развития креативных способностей ребенка, среди которых особое место отводится детско-родительским отношениям и внутрисемейному климату. Внимание современных исследователей акцентируется на дошкольном детстве неслучайно, так как именно в этот период дети овладевают богатейшими ресурсами для развития не только творческих способностей, но и личности в общем ее виде.

Основная часть. В широком смысле слова «креативность» понимается как творческая интеллектуальная способность: способность привносить нечто новое в опыт; способность отказываться от стереотипных способов мышления; способность осознавать проблемы и противоречия, формулируя собственные гипотезы относительно ситуации и т. д. [5].

Исследователи Е. П. Торренс и Дж. Гилфорд рассматривали креативность в поле творческого мышления и понимали ее как способность к обостренному пониманию недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии. Так, Дж. Гилфорд, связывая креативность с дивергентным мышлением, указывал на допустимость варьирования путей решения проблемы, которые могут привести к неожиданным результатам [2, с. 62].

В области отечественной психологии термины «креативность» и «творчество» зачастую отождествляются. По мнению Д. Б. Богоявленской, творчеством является способность не только к высшему выполнению любой деятельности, но и ее преобразование, развитие [1, с. 37].

Понятие «вербальная креативность» чаще всего рассматривается в лингвистическом и психологическом подходах. В своих трудах А. В. Шубин определяет вербальную креативность как форму речемыслительной деятельности человека и как индивидуальные особенности речи, как выражение творческих способностей человека посредством языка и индивидуально-логического мышления [8, с. 93]. Вербальная креативность — способность личности к творческому мышлению, проявляющаяся посредством создания оригинального речевого продукта в любой из вербальных форм (устной, письменной, диалогической, монологической и т. д.).

Во все времена для любого ребенка независимо от возраста важно знать, что его любят и принимают таким, какой он есть. Любовь родителей — источник для поддержания телесного и душевного здоровья. Большое количество западных и отечественных психологов признавали и признают значимость взрослых в полноценном развитии ребенка [6, с. 77].

Разлука с матерью не может пройти без серьезных последствий для эмоционального развития ребенка. Этот неоспоримый факт подтверждают исследования, согласно которым данные изучения детей, растущих в разлуке с матерью, коррелируют с данными анализа индивидов с отклонениями в психическом развитии [7, с. 162—163]. Такая травмирующая ситуация не проходит бесследно и для умственного состояния: она почти всегда приводит к задержке развития ребенка, как интеллектуального, так и социального.

Важную роль в общем развитии ребенка психологи отводят и отцу [3, с. 101]. Первостепенным считается именно взаимодействие, общение с ребенком, которое при искреннем и регулярном течении может привести даже к большей привязанности к папе, нежели к маме.

В целях выявления взаимосвязи отношения родителей к ребенку и уровня развития вербальной креативности детей старшего дошкольного возраста мы провели исследование на базе филиала кафедры психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» в ГУДО «Ясли-сад № 27 г. Барановичи». Общая выборка испытуемых составила 48 человек, которые были представлены 24 диадами «родитель — ребенок старшего дошкольного возраста (5—6 лет)».

Для определения уровня вербальной креативности детей мы использовали 1—4 субтесты батареи тестов «Творческого мышления», разработанные Е. Е. Туник. Опираясь на труды Дж. Гилфорда и Е. Торренса, при создании психодиагностической методики креативности Е. Е. Туник взяла за основу следующие ее показатели: беглость (легкость, продуктивность), гибкость, оригинальность, точность — фактор, характеризующий стройность, логичность творческого мышления, выбор адекватного решения, соответствующего поставленной цели [5, с. 29—32].

Диагностика отношения родителей к ребенку осуществлялась с применением теста-опросника «PARI» Е. Шеффер и Р. Белла (адаптация Т. В. Нещерет) [4, с. 436—451].

Для выявления взаимосвязи исследуемых феноменов мы использовали метод ранговой корреляции Спирмена. Расчеты производились при помощи программного пакета STATISTICA 10.

Согласно результатам нашего исследования, была установлена отрицательная корреляционная связь между шкалами «Чрезмерная забота» и «Беглость» (по субтесту «Заклучения (гипотетическая ситуация)») ($r_s = -0,57$ при $p \leq 0,05$), «Чрезмерная забота» и «Оригинальность» (по субтесту «Заклучения (гипотетическая ситуация)») ($r_s = -0,42$; $p \leq 0,05$), «Чрезмерная забота» и « T_2 » (общий суммарный показатель по субтесту «Заклучения (гипотетическая ситуация)») ($r_s = -0,51$; $p \leq 0,05$). Установленные взаимосвязи свидетельствуют о том, что гиперопека и зависимость ребенка от родителя приводят к снижению способности дошкольника генерировать интересные, нестандартные идеи, снижает возможность воспроизводить гипотезы быстро. Ребенок в данном положении не только не способен сепарировать свои потребности от навязанных со стороны взрослых, но и не может определить круг своих интересов.

Отрицательная связь выявлена между шкалами «Опасение обиды» и «Беглость» (по субтесту «Слова») ($r_s = -0,47$; $p \leq 0,05$), «Опасение обиды» и «Оригинальность» (по субтесту «Слова») ($r_s = -0,45$; $p \leq 0,05$), «Опасение обиды» и « T_3 » (по субтесту «Слова») ($r_s = -0,47$; $p \leq 0,05$). Это указывает на то, что родитель, опасаясь любым отказом и словом обидеть ребенка, боится сделать неверное действие. Он готов соглашаться на все, что диктует растущее желание ребенка. Такая либеральная позиция родителя приводит к безволию, попустительству ребенка и как, следствие, к снижению беглости и оригинальности идей в контексте развития вербальной креативности.

Заключение. В эпоху научно-технического прогресса, когда жизнь становится сложнее и разнообразнее, возникает потребность не в шаблонности и привычности действий, а в гибкости мышления и быстрой ориентации в новых условиях, творческом подходе к решению проблем, важно не упустить золотое время для развития способностей к творчеству. Дошкольный период предоставляет большие возможности в развитии и реализации вербальной креативности детей. Задача вербальной креативности ребенка, стоящая перед родителями, достаточно трудна. И если родители в сотрудничестве со специалистами смогут создать ребенку условия для его развития, окажут необходимую помощь и поддержку, эта задача будет реализована успешно, так как стало очевидным, что не только безразличие и отвержение со стороны родителей могут негативно сказаться на развитии дошкольника, но стремление родителей «залюбливать» ребенка, потакать его безмерным желаниям.

Список цитируемых источников

1. Богоявленская, Д. Б. Субъект деятельности в проблематике творчества / Д. Б. Богоявленская // *Вопр. психологии.* — 1992. — № 2. — С. 34—40.
2. Дружинин, В. Н. Психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. — М.: Академия, 1996. — 224 с.
3. Котова, Л. А. Проблема становления личности ребенка в свете теории привязанности / Л. А. Котова // *Проблемы социальной психологии личности: межвуз. сб. науч. ст.* — 2004. — № 1. — С. 100—103.
4. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика / Д. Я. Райгородский. — Самара: Бахрах-М, 2011. — 672 с.
5. Туник, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления: креативные тесты / Е. Е. Туник. — СПб.: Дидактика Плюс, 2002. — 44 с.
6. Херсонский, Б. Г. Психология и психопрофилактика семейных конфликтов / Б. Г. Херсонский, С. В. Дворяк. — Киев: Здоровье, 1991. — 189 с.
7. Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи: кн. для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. — М.: Владос-Пресс, 2006. — 271 с.
8. Шубин, А. В. Асимметрия мозга и особенности вербальной креативности / А. В. Шубин, Е. И. Серпионова // *Вопр. психологии.* — 2007. — № 4. — С. 89—98.

УДК 159.9

Е. А. Шерешкова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Российская Федерация

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Введение. Сложность адаптационного периода пятиклассников связана, с одной стороны, с переживанием детьми подросткового кризиса, с другой — с резкой сменой особенностей образовательной среды. Период перехода от младшего школьного к подростковому возрасту называют по-разному: «переходный», «критический», «предподростковый», «подростковый». «Кризис» подросткового возраста связан с двумя возрастными тенденциями: возникновением личностных новообразований у подростка и перестройкой отношений между ним и средой. Преобразование системы социальных отношений подростка составляет главное содержание «кризиса». Возникает противоречие между системой социальных отношений подростка и его возросшими потребностями и возможностями. В этой ситуации пятиклассник стремится изменить свое место в социуме и отношение к себе взрослых (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев).

Основная часть. В подростковом возрасте происходит половое созревание детей, которое сопровождается началом выработки стероидных гормонов (андрогены и эстрогены). Баланс корково-подкорковых отношений в младшем подростковом возрасте изменяется в пользу преобладания возбуждающих влияний подкорки. В результате могут наблюдаться некоторая слабость тормозных процессов, повышенная возбудимость, эмоциональная лабильность, гиперактивность. Эти особенности проявляются в конфликтном поведении подростка.

Кризис подросткового возраста обусловлен стремительным личностным развитием ребенка: отмечается рост самосознания, возрастает критичность, появляется личностная рефлексия, появляется чувство взрослости. Подростки демонстрируют стремление к эмансипации от взрослых, негативизм, демонстрацию «взрослого» поведения, стремление к риску, реакции группирования.

Одновременно меняется содержание и объем учебного материала, значительно повышаются требования к качеству его усвоения, меняется система взаимоотношений с педагогами, организация процесса обучения, отношение родителей к учению детей (Л. И. Божович, Е. Е. Данилова, Т. В. Драгунова, Т. И. Юферева и др.).

В этот возрастной период происходит смена социальной ситуации развития (Л. С. Выготский). Значимыми для подростка становятся его отношения со сверстниками, в рамках которых он начинает усваивать мир социальных отношений. Для подростка появляются «мир взрослых» и «мир сверстников». Взрослые перестают быть для ребенка эталоном и основными носителями социальных норм. Как отмечает Е. Л. Бережковская, у подростка размывается образ «хорошей детки», которому он старался соответствовать в младшем школьном возрасте [3].

Социальная роль учителя теряет свою значимость. Учитель подвергается критике со стороны подростков. Они оценивают его внешность, манеру говорить, его поступки, его педагогическую деятельность в целом. Если у подростка преобладали узколичностные мотивы учебной деятельности, то в связи с потерей интереса к учителю он теряет и интерес к учебе.

Аналогичные изменения происходят у младшего подростка в отношениях с родителями. Если стратегия воспитания родителей строится на родительских запретах, наказаниях, упреках, оскорблениях, то подросток стремится изменить характер существующих взаимоотношений.

Переход ребенка из начальной школы в среднюю сопровождается объективными изменениями условий образовательной среды. В пятом классе увеличивается число учебных предметов; появляется несколько учителей-предметников, предъявляющих порой противоречивые требования к учебной деятельности школьников; усложняется материал учебных программ, требующих новых навыков учебной работы; возрастает доля самостоятельной работы в учебной деятельности; расширяются виды внеклассных и внешкольных занятий; меняется социальный статус детей (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, И. В. Дубровина, А. Е. Ольшанникова, А. К. Маркова, К. Н. Поливанова, Д. Б. Эльконин и др.).

В исследованиях М. В. Матюхиной отмечено закономерное снижение учебной мотивации к концу младшего школьного возраста [4]. В связи с возникшими трудностями и противоречиями в организации учебного процесса у школьников отмечается разочарование в своей позиции ученика, что приводит к отрицательному отношению к школе в целом, к необходимости ее ежедневного посещения, нежеланию решать учебные задачи на уроках и особенно дома, конфликтам с учителями, нарушению правил поведения в школе (А. К. Маркова, Д. И. Фельдштейн, Т. И. Юферева и др.).

В научной литературе отмечается, что основными причинами нарушений предметной стороны учебной деятельности младших подростков являются:

- недостатки учебной подготовки при нормальном и даже хорошем уровне развития мышления и других познавательных процессов — значительные пробелы в знаниях за предшествующий период обучения, а также несформированность общеучебных и специальных учебных навыков;
- несформированность необходимых мыслительных действий и операций, недостатки внимания и памяти, речевого развития;
- особенности учебной мотивации;
- слабая произвольность поведения и деятельности (И. В. Дубровина и др.).

При этом в научной литературе подчеркивается, что типичные трудности социально-психологической адаптации, проявляющиеся в нарушениях предметной стороны учебной деятельности, хотя и отступают на второй план в младшем подростковом возрасте, в то же время в этот возрастной период приобретают особый характер, связанный со способностью подростка к самооценке.

Нарушения социально-психологической адаптации младших подростков, как считает Е. В. Новикова, определяются расширением границ учебной деятельности и перемещением акцента с ее предметной стороны на мотивационно-потребностную. Учебная деятельность опосредуется развитием самосознания подростка, его активностью в оценке себя и других, общением подростков со сверстниками [5].

Как показали исследования А. М. Прихожан, тревожность является показателем социально-психологической дезадаптации в подростковом возрасте. В этом возрасте тревожность становится устойчивым личностным образованием, в основе которого лежит низкий уровень удовлетворения потребности в устойчивом отношении к себе [7].

В научной литературе отмечается, что в период перехода из начальной в среднюю школу на первый план выходят факторы риска социально-психологической адаптации, к которым относятся эмоционально-волевые нарушения (И. С. Бердышев), поведенческие нарушения (С. А. Беличева, Н. В. Вострокнутов, В. Л. Васильев), а также нарушения психосоматического статуса подростка (Е. М. Вроно, Е. К. Глушкова, Н. М. Попов, Д. Н. Исаев).

Исследование Е. В. Ануфриенко показало, что в возрасте 8,5—10,5 лет на первый план в структуре дезадаптации подростков выходят эмоционально-поведенческие расстройства, проявляющиеся в неустойчивости эмоционально-волевой регуляции, чрезмерной активности, стенических и астенических эмоциональных нарушениях. К началу подросткового возраста (возрастной кризис 13 лет) в структуру дезадаптации включаются нарушения социальных связей, которые вызваны снижением возможностей прогнозирования своего поведения, преобладанием эгоцентрических установок, появлением акцентуированных черт характера [1].

В исследовании В. А. Бароненко, Е. Н. Плаксиной выделено девять ведущих факторов дезадаптации к образовательному процессу школьников-подростков: 1) самооценка; 2) школьная тревожность; 3) внутренние мотивы (познавательные и самовыражения); 4) внешние мотивы; 5) мотивация достижения успеха; 6) продуктивность умственной работоспособности; 7) страх несоответствия ожиданиям окружающих; 8) фрустрация потребности достижения успеха; 9) внутренняя позиция школьника [2; 6].

В процессе адаптации к средней школе подростки испытывают трудности в различных сферах школьного обучения: приспособление к новой дидактической ситуации, новой организации учебного процесса, новым социальным нормам, новым взаимоотношениям с педагогами, новым взаимоотношениям с одноклассниками, собственным личностным изменениям.

Заключение. Возникновение проблем адаптации пятиклассников к учебному процессу в средней школе имеет следующие причины: кризис развития младших подростков, низкий уровень сформированности учебной деятельности у обучающихся, нарушения психологического здоровья подростков, неподготовленность учителей к работе с детьми младшего подросткового возраста; скачкообразный переход к новым в сравнении с начальной школой методам обучения; несогласованность в содержании учебных курсов начальной и средней школы; различные требования учителей-предметников.

Таким образом, период адаптации подростков к средней школе связан с рядом трудностей, которые вызваны, с одной стороны, кризисом психического развития, а с другой — сменой условий образовательной среды.

Список цитируемых источников

1. Ануфриенко, Е. В. Структура состояния дезадаптации в критические периоды развития личности : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. В. Ануфриенко. — Комсомольск-на-Амуре, 2002. — 24 с.
2. Бароненко, В. А. Основы здорового образа жизни / В. А. Бароненко, В. Н. Люберцев, Л. А. Рапопорт. — Екатеринбург : УГТУ, 2001. — 410 с.
3. Бережковская, Е. Л. Чем и как увлекаются подростки? / Е. Л. Бережковская // Школ. психолог. — 2005. — № 1. — С. 7.
4. Матюхина, М. В. Мотивация обучения школьников / М. В. Матюхина. — М. : Педагогика, 1984. — 28 с.
5. Новикова, Е. В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков / Е. В. Новикова // Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников / под ред. А. М. Матюшкина. — М. : АПН, 1985. — С. 42—52.
6. Плакшина, Е. Н. Морфофункциональные и психофизиологические особенности лицеистов-подростков в зависимости от пола, спортивной и учебной специализаций : дис. ... канд. биол. наук : 03.00.13/ Е. Н. Плакшина. — Екатеринбург, 2004. — 150 л.
7. Прихожан, А. М. Программа развития способности к самопознанию и уверенности в себе у подростков 10—12 лет / А. М. Прихожан // Руководство практического психолога : психол. программы развития личности в подростковом и старшем. школ. возрасте / под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Академия, 1995. — С. 12—40.

ЭКОЛОГИЯ, ЭКОЛОГО-КРАЕВЕДЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ОХРАНА ПРИРОДЫ

УДК 006.83.630(476)

А. К. Василенок

Учреждение образования «Белорусский государственный экономический университет», Минск

СОЦИАЛЬНЫЕ И ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛЕСНОЙ СЕРТИФИКАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Введение. В настоящее время развитие лесного хозяйства во всем мире базируется на принципах устойчивого управления лесами. Такое управление предполагает целостный подход, устанавливающий методы и способы управления лесами, интенсивность лесопользования, оказывающие наименьшее вредное воздействие на лесные и нелесные экосистемы, позволяющие поддерживать биоразнообразие, сохранять продуктивность и жизнеспособность лесов, обеспечивать выполнение соответствующих экологических, экономических и социальных функций на местном, национальном и глобальном уровнях в настоящем и будущем. Лесная сертификация является одним из способов продвижения устойчивого управления лесами [1].

Основная часть. Общеизвестно, что лес помимо сырья для переработки является источником ресурсов для традиционного природопользования, с одной стороны, и фактором занятости населения — с другой. Лесная сертификация гарантирует эти функции.

Экологическая составляющая сертификации направлена на сохранение ценных участков леса и биологического разнообразия, рационального использования лесных ресурсов и их восстановления.

Социальная значимость лесной сертификации — это обеспечение общественного участия в принятии решений в области лесопользования: при разработке планов лесопользования лесная кампания должна выявить список заинтересованных сторон, в число которых входят все группы местных жителей (представители коренных народов, старожилы, охотники и рыболовы); организация общественных слушаний с учётом интересов традиционного природопользования; осуществление программ социальной направленности, имеющих благотворительный характер.

Практический старт работы в реализации лесной сертификации в Республике Беларусь был начат в связи с возникновением в мире экологически ориентированных рынков лесной продукции и двух международных систем лесной сертификации: Системы лесной сертификации Совета PEFC и Системы Лесного попечительского совета (FSC) [2, с. 168].

В настоящее время данные системы призваны Советом PEFC соответствующими требованиям PEFC как части сертификации систем лесопользования и лесопользования, так и в части идентификации лесной продукции и продуктов её переработки по признаку происхождения.

Применение в республике этих систем позволяет лесной отрасли: избежать критической зависимости от одной из систем лесной сертификации; обеспечить запросы потребителей, заинтересованных как в PEFC-, так и FSC-сертифицированной древесине; выйти на новые рынки сбыта лесной продукции в Евросоюзе, минуя посредников; выполнить требования Регламента ЕС по лесоматериалам [3, с. 26].

Следует отметить, что развитие лесной сертификации в целом было вызвано рядом внешних причин, в том числе и необходимостью поставки лесной продукции на экспорт, так как спрос на сертифицированную древесину формировался в основном внешними потребителями.

Заключение. На внутреннем рынке спрос на такую продукцию в настоящее время отсутствует. В связи с этим необходима целенаправленная работа по продвижению брендов лесной сертификации (PEFC, FSC) на внутреннем рынке Республики Беларусь.

Актуальной остается дальнейшая пропаганда принципов устойчивого развития лесопользования и лесопользования, их роли в обеспечении постоянства, равномерности, неистощительности и комплексности лесопользования, сохранении биологического и ландшафтного разнообразия, выполнении лесами многогранных функций на всех уровнях.

Одним из перспективных направлений также является расширение перечня аккредитованных органов по лесной сертификации, в частности, по сертификации лесной продукции и продуктов ее переработки по признаку происхождения.

Список цитируемых источников

1. Лесной кодекс Республики Беларусь [Электронный ресурс] : 24 дек. 2015 г., № 332-3 // Консультант Плюс: Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2018.
2. Федоренчик, А. С. Лесная сертификация : учеб. пособие / А. С. Федоренчик. — Минск : БГТУ, 2008 — 234 с.
3. Атрошенко, О. А. Системы лесной сертификации: обзор и анализ развития / О. А. Атрошенко, С. И. Минкевич // Труды БГТУ. Сер. I, Лесное хозяйство. — 2007. — Вып. X. — С. 26—32.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Введение. Экологическое воспитание — сравнительно новое направление дошкольной педагогики. Суть этого направления заключается в том, что в период дошкольного детства в процессе целенаправленного педагогического воздействия у детей можно сформировать начало экологической культуры — осознанно-правильное отношение к явлениям, объектам живой и неживой природы, которые составляют их непосредственное окружение в этот период жизни.

Экологическое отношение к миру формируется и развивается на протяжении всей жизни человека. Умение жить в согласии с природой, с окружающей средой следует начинать воспитывать как можно раньше. Известно также, что истинная красота заложена в природе, а задача состоит в том, чтобы помочь ребенку увидеть и научиться ценить ее. В результате при ознакомлении детей с природой открываются широкие возможности для их экологического воспитания.

Основная часть. Экологическое воспитание обеспечивает формирование духовных и нравственных ценностей. Научить детей видеть красивое — дело сложное. Если педагог сам искренне любит природу и бережно относится к ней, он сможет передать эти чувства детям. Дети очень наблюдательны и чутки к словам, делам и настроению взрослого, они быстро видят положительное и подражают своему наставнику. Любовь к природе означает не только определенное душевное состояние, восприятие ее красоты, но и ее понимание, ее познание.

Проблема формирования осознанно правильного отношения к природе в ходе разных видов деятельности старших дошкольников обусловлена тем, что экологическое воспитание является одним из направлений воспитательно-образовательной деятельности дошкольной образовательной организации.

Формирование знаний в экологическом воспитании — не самоцель, а необходимое условие воспитания бережного отношения к природе, людям, материалам природного происхождения, предметам рукотворного мира. Осознанный характер отношения проявляется в том, что ребенок, зная о своих потребностях, лучше понимает потребности других живых существ, может практически сохранить, поддержать или создать для них нужные условия; может сочувствовать, сопереживать тем, кто испытывает в этом потребность. Он способен откликаться на красивое и некрасивое в окружающем мире, адекватно оценивать свое отношение и отношение окружающих людей к социальной среде.

Экологическое образование в период детства базируется на двух главных основаниях: первое заключается в том, что у детей следует формировать экологические знания; второе — на основе знаний сформировать бережное отношение к природе.

Большое значение в развитии экологических знаний имеют разнообразные виды деятельности детей. Именно в разнообразии, смене видов деятельности дети активно получают новые знания и умения. Результативность работы по экологическому воспитанию дошкольников всецело зависит от умения педагогического коллектива грамотно организовать предметно-пространственную развивающую среду и воспитательно-образовательный процесс в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ).

Впечатления от родной природы, полученные в детстве, надолго остаются в памяти детей, создают прочную основу для дальнейшего ее познания. Так, С. Н. Николаева считает, что экологическая культура — это сложная категория, которая развивается на протяжении всей жизни человека, начало она берет в дошкольном детстве, ее становление происходит при участии и под руководством взрослого. Экологически воспитанная личность характеризуется сформированным экологическим сознанием, экологически ориентированным поведением и деятельностью в природе, гуманным, природоохранным отношением. Автор утверждает, что «формирование основ экологической культуры дошкольников — это становление осознанно-правильного отношения к природе. Такое отношение включает интеллектуальный, эмоциональный и действенный компоненты. Их сочетание составляет нравственную позицию ребенка, которая проявляется в разных формах его самостоятельного поведения. Исходным звеном воспитания осознанно-правильного отношения дошкольников к природе является система конкретных знаний, отражающих ведущие закономерности живой природы. Спецификой системы знаний является ее построение на конкретном материале, который доступен наблюдению детей. Именно это является основным условием для создания развивающей экологической среды, именно в ней и осуществляется совместная трудовая деятельность взрослых и детей» [2, с. 112].

Исходным звеном экологического воспитания является система конкретных знаний, отражающая ведущие закономерности живой природы: многообразие видов, их приспособленность к среде обитания, изменения в процессе роста и развития, жизнь в сообществах. Возможность усвоения таких знаний детьми дошкольного возраста доказана многочисленными отечественными исследованиями. Спецификой системы знаний является ее построение на конкретном, ограниченном по объему материале, который доступен

наблюдению детей, познанию посредством наглядно-образного мышления. Такие знания обеспечивают ребенку понимание конкретных ситуаций в поведении животных, состоянии растений. Истинно экологические знания формируют осознанный характер отношений и дают начало экологическому сознанию. Осознанный характер отношений проявляется в том, что дети могут объяснить природные явления, выполнять отдельные трудовые действия или включиться совместно со взрослыми в исследовательскую деятельность, направленную на сохранение растений и животных.

Вопросы разработки системы знаний для дошкольников находят отражение в трудах А. М. Масленниковой. Она отмечала, что сообщая детям сведения о тех или иных явлениях действительности, важно подводить их к пониманию простых связей и закономерностей. В предлагаемой детям системе знаний из любой области действительности должны быть отражены существенные связи этой области [1, с. 29].

Разнообразная совместная деятельность взрослых и детей в зеленой зоне ДОУ — главный метод экологического воспитания детей.

Создание стационарной развивающей экологической среды в дошкольной организации — это непрерывный педагогический процесс, который включает организацию «экологических пространств», их совершенствование и коррекцию, ежедневное поддержание условий, необходимых для жизни всех живых существ. Такая постоянная деятельность является методом экологического воспитания: она приучает детей систематически думать и реально заботиться о «братьях меньших» — растениях и животных, находящихся в одном жизненном пространстве с ними. Но методом эта деятельность становится лишь в том случае, если она выполняется с использованием различных видов деятельности совместно взрослыми и детьми. Педагоги, которые все делают сами и не дают возможности дошкольникам знать, наблюдать и участвовать в делах по созданию нормальных условий для обитателей живых уголков, комнаты природы, участка, развивают в детях равнодушие, черствость и невнимательность вообще к жизни как уникальной ценности [3, с. 54].

Разнообразная совместная деятельность в зеленой зоне детского сада, выращивание растений, забота о взрослых животных и их потомстве могут принимать различные формы и проходить с разной степенью включенности и участия как взрослых, так и детей. В совместной деятельности, во всех ее формах наибольшее значение имеет отношение воспитателя к объекту деятельности, которое проявляется в его заинтересованном рассказе, переживаниях, оценках, объяснениях и правильных действиях. Взрослый своим поведением создает образец взаимодействия с природой, равнодушного отношения к ней, демонстрирует необходимость и значимость всего того, что совершается на глазах у детей. Совместная деятельность взрослых и дошкольников может осуществляться в любом «экологическом пространстве» в помещении и на участке детского сада.

Экологические знания, полученные в совместной деятельности, помогут детям объяснить природные явления или понять объяснения взрослого. Ребенок может выполнять отдельные трудовые операции по уходу за растениями или животными, проявляя гуманное отношение к ним. Осознанно-правильное отношение к природе, являющееся стержнем экологической культуры, строится на понимании связи растений и животных с внешними условиями, их приспособленности к среде обитания; на осознании специфики живого и его самоценности, зависимости жизни от воздействия факторов внешней среды, деятельности человека; на понимании изначальной красоты явлений природы, живых существ, если их развитие происходит в полноценных естественных или специально созданных условиях. Становление первоначальных основ экологической культуры — это накопление конкретных, чувственных представлений о предметах и явлениях природы, окружающих детей, входящих в круг их жизнедеятельности.

На этапе дошкольного детства складывается начальное ощущение окружающего мира: ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни. Таким образом, уже в этот период формируются первоосновы экологического мышления, сознания, экологической культуры, но только при одном условии — если взрослые, воспитывающие ребенка, сами обладают экологической культурой, понимают общие для всех проблемы и беспокоятся по их поводу, показывают маленькому человеку прекрасный мир природы, помогают наладить взаимоотношения с ним.

В работе с дошкольниками по их экологическому воспитанию должен быть использован интегрированный подход, задействован весь арсенал различных форм взаимодействия, предполагающий взаимосвязь исследовательской деятельности, музыки, изобразительной искусства, игры, театральной деятельности, литературы, моделирования, экскурсий, а также организации самостоятельной работы детей, т. е. экологизация различных видов деятельности ребенка. Работа с детьми предполагает сотрудничество педагога и ребенка и исключает авторитарную модель обучения.

Заключение. Считаем, что практическое применение разнообразных видов деятельности позволяет не только сформировать природоведческие знания и экологическую культуру, но и дает уникальную возможность создать живую творческую атмосферу деятельности, стимулировать развитие творческого потенциала, возможность влиять на развитие нравственных качеств дошкольника, тем самым формировать активную жизненную позицию, которая в дальнейшем определит грамотное отношение наших воспитанников к миру природы.

Список цитируемых источников

1. Масленникова, О. М. Экологические проекты в детском саду / О. М. Масленникова. — Волгоград : Учитель, 2009. — 196 с.
2. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников / С. Н. Николаева. — М. : Академия, 2005. — 224 с.
3. Николаева, С. Н. Юный эколог: парциальная программа / С. Н. Николаева. — М. : Мозаика-Синтез, 2016. — 110 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТОКСИЧНЫХ СВОЙСТВ РЕЧКИ ЭСМАНЬ

Введение. Общеизвестно, что водные ресурсы — это национальное богатство страны. Международными документами, принятыми Всемирным водным форумом в Гааге в 2000 году и международной конференцией относительно пресной воды в Бонне в 2001 году, качество воды признано основным показателем сбалансированного развития общества, его безопасности и существования в целом. Загрязнение водных объектов представляет опасность для здоровья не только вследствие изменения качества воды, но и в результате накопления токсичных веществ в рыбе и других водных организмах, которые человек употребляет в пищу. Именно поэтому по масштабам распространения, силе воздействия и отдаленным последствиям токсическое загрязнение является главным, поэтому исследование уровня токсичности воды является весьма актуальным.

Основная часть. Цель нашего исследования заключалась в изучении состояния воды реки Эсмань в черте города Глухова (Сумская область, Украина). Биологическую оценку токсичности воды осуществляли путем определения токсических эффектов в отношении избранных представителей растений — наиболее удобных индикаторов загрязнения окружающей среды, потому что они являются первичными звеньями трофических цепей и играют главную роль в поглощении разного рода загрязнителей. Сущность ростового теста, применяемого в нашем исследовании, заключалась в учете изменений показателей прорастания индикаторной культуры, выращенной на исследуемых образцах воды [1]. Этот метод позволяет оценить не только угнетающее действие различных загрязнителей на растения, но и стимулирующий эффект. При выполнении опыта использовали тест-культуру озимой пшеницы, прорастивание которой проводилось на «плавающих дисках».

Для этого мы взяли 7 проб воды по руслу реки Эсмань перед и в черте города Глухов. Контрольным субстратом была вода из артезианской скважины, которая подается населению для питьевых нужд и имеет высокое качество. В ходе эксперимента мы измеряли высоту надземной части растений (t_1) и длину корневой системы (t_2), затем мы установили достоверность полученных данных и сравнили его со контрольными показателями (tst (∞ ; 0,05) = 2,96). Также мы измерили сухую массу тест-растений. С помощью всех этих данных подсчитывали фитотоксический эффект (ФЭ). Опишем результаты исследования проб по ходу течения реки.

Проба 1 (дачный кооператив «Родничок»). Интенсивность процессов роста растений, пророщенных тестируемой воде достоверно не отличаются от контроля. ФЭ = 10% в сравнении с контролем: $t_1 = 0,9$; $t_2 = 0,8$. Это свидетельствует о том, что вода не имеет токсических свойств.

Проба 2 (озеро Родионовское). Значения показателей t -критерия значительно отличаются от стандарта $t_1 = 1,6$; $t_2 = 6,9$. Развитие выращиваемых растений угнетено, особенно это сказывается на корневой системе. ФЭ = 15% в сравнении с контролем, следовательно, вода имеет слабо выраженные токсичные свойства. Возможно, это связано с хозяйственной деятельностью людей, в частности, с близким расположением фермы и частных усадеб.

Проба 3 (дамба после озера Скоропадское). Значение показателей t -критерия достоверно отличается от контроля ($t_1 = 7,92$; $t_2 = 10,2$). ФЭ = 54,6% по сравнению с контролем. Рост растений угнетен, можем сделать вывод, что вода имеет токсичные свойства. По нашему мнению, причиной таких результатов, кроме указанных выше, может быть находящаяся рядом проезжая часть, частная застройка, а также наличие выше по течению искусственного водоема «Озеро Скоропадское».

Проба 4 (место впадения в речку Эсмань реки Чернеча). Значения показателей t -критерия меньше от стандарта ($t_1 = 1,2$; $t_2 = 0,9$). ФЭ = 18,8% по сравнению с контролем. Это значит, что вода имеет слабо выраженные токсические свойства в сравнении с остальными пробами. Это связано с обновлением воды реки Эсмань водой притоки — речки Чернеча, богатой на подземные источники.

Проба 5 (около Веригинского моста). Значения показателей t -критерия достоверно отличается от контроля ($t_1 = 3,62$; $t_2 = 2,5$). ФЭ = 14,7% по сравнению с контролем, это указывает на то, что вода имеет слабые токсичные свойства. Опять же можем связать это с находящейся рядом проезжей частью.

Проба 6 (дамба после озера Павловское). Значения показателей t -критерия достоверно отличается от контроля ($t_1 = 1,02$; $t_2 = 7,2$), ростовые процессы угнетены, особенно это сказывается на корневой системе. ФЭ = 34% в сравнении с контролем. Можем сделать вывод, что вода имеет токсичные свойства. Причина такого результата кроется в небрежном ведении хозяйства на прибрежных участках реки, слив канализационных частных стоков, несмотря на наличие выше места взятия пробы наибольшего водоема города «Озера Павловское», которое имеет большой потенциал самоочищения воды.

Проба 7 («Гусиный пляж»). Значения показателей t -критерия статистически недостоверно отличаются от контрольного опыта. ФЭ = 8,8% по сравнению с контролем ($t_1 = 1,9$; $t_2 = 1,13$), следовательно, можем сделать выводы, что токсичные свойства воды на этом участке реки отсутствуют. Можем это объяснить присутствием большого количества ключей и разбавлением вод реки водой из водоочистных сооружений.

Заключение. Вода в реке Эсмань имеет определенные токсические свойства в черте города. Явное повышение уровня токсичности наблюдается в местах «проба 2», «проба 3», «проба 6». Поэтому целесообразно продолжать наблюдение за изменением токсических свойств воды для предупреждения возможной экологической катастрофы.

Список цитируемых источников

1. Біоіндикація : метод. рекомендації до виконання лаб. робіт студентам напряму підготовки 6.0400106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» / уклад. А. І. Гордова [та ін.] ; Нац. гірн. ун-т. — Дніпропетровськ : Вид-во Нац. гірн. ун-ту, 2014. — 76 с.

УДК 591

Ю. В. Кохович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СТРУКТУРА И ДИНАМИКА СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ ЗЕМЕЛЬ БРЕСТСКОЙ ОБЛАСТИ

Введение. В сельскохозяйственной сфере агропромышленного комплекса земельный фонд состоит из отдельных видов земель, имеющих определённое назначение. По назначению вся земельная площадь подразделяется на две группы — сельскохозяйственные и несельскохозяйственные земли (угодья).

Основная часть. Одной из важнейших категорий земельного фонда Республики Беларусь являются сельскохозяйственные земли — земли, систематически используемые для получения сельскохозяйственной продукции и включающие в себя пахотные земли, залежные земли, земли под постоянными культурами и луговые земли [1, с. 3].

В структуре земельного фонда Брестской области сельскохозяйственные земли составляют наибольшую долю. Однако в динамике изменения доли сельскохозяйственных земель наблюдается тенденция сокращения сельскохозяйственных земель: если в 1959 году доля сельскохозяйственных земель от общей площади района составляла 45%, то в 2016 году — уже 43,6%. Обусловлено это отводами земель для различных видов строительства и промышленности, коллективного садоводства и огородничества, природоохранных целей. Следует отметить также отчуждение сельскохозяйственных угодий при строительстве магистральных трубопроводов, автомобильных дорог, развитии всей системы инфраструктуры. Сказывается также и нерациональное использование земель, когда небольшие по площади сенокосы и пастбища зарастают кустарником и мелколесьем [2].

Максимальная доля сельскохозяйственных земель наблюдается в следующих районах (2016): Жабинковский — 65,8%; Каменецкий — 60,4; Ивановский — 55,0; Барановичский — 53,1; Дрогичинский — 52,2; Кобринский — 51,6; Ляховичский — 48,2; Березовский — 47,6; Брестский — 45,2; Пружанский — 44,9.

Минимальная доля сельскохозяйственных земель наблюдается в следующих районах: Ивацевичский — 33,2%; Столинский — 33,7; Лунинецкий — 33,4; Ганцевичский — 29,0.

Одним из самых главных показателей сельскохозяйственной освоенности территории является распаханность. Пахота — это земельные участки, которые систематически обрабатываются под посевы сельскохозяйственных культур. К ним не относятся ни междурядья насаждения, временно распаханые, ни пастбища и сенокосы, распаханые на период обновления травостоя [1, с. 3].

В динамике изменения наблюдается тенденция увеличения распаханых земель: если в 1959 году — 22,1%, то в 1999 году — 26,2%, но показатели на 2009 и 2016 годы составляют 24,9%, что на 1,3% меньше, чем в 1999 году. Основной причиной увеличения площади пахотных земель явились земли запаса и различные неиспользуемые земли, а также земли, которые ранее использовались для нужд обороны [1, с. 32].

Максимальная доля распаханых земель наблюдается в районах: Жабинковском — 44,3%; Каменецком — 41,0; Барановичском — 37,2; Ивановском — 32,2; Ляховичском — 31,0; Березовском — 30,2; Кобринском — 29,9; Брестском — 29,1.

Минимальная доля распаханых земель наблюдается в районах: Пружанском — 28,4%; Дрогичинском — 24,2; Пинском — 20,4; Малоритском — 19,3; Ивацевичском — 18,1; Лунинецком — 17,6; Столинском — 14,1; Ганцевичском — 13,8.

В связи с достаточно высоким увлажнением, особенностями рельефа и геологического строения, гидрографической сети территория области характеризуется более высоким уровнем заболоченности на фоне других областей республики (21%). С указанными особенностями связано значительное распространение на территории области болот, которые после проведения соответствующих мелиоративных мероприятий широко используются в сельском хозяйстве под сенокосы и пастбища. Этим же объясняется

высокий удельный вес в современной структуре земельных угодий области мелиорированных (осушенных) земель (744,4 тыс. га, или 22,7% от общей земельной площади области) [1, с. 33].

Осушение — это удаление избытка воды с поверхности земли, из почвы и грунта; один из основных видов мелиорации. Осушение как комплекс организационно-хозяйственных, технических и агротехнических мероприятий проводится для коренного улучшения болотных (слой торфа — более 30 см), заболоченных (слой торфа — менее 30 см) земель [3].

Наибольшим удельным весом осушенных земель характеризуются районы: Ганцевичский — 71,8%; Лунинецкий — 71,4; Пинский — 64,0; Кобринский — 62,7; Ивановский — 59,4; Дрогичинский — 59,3; Берёзовский — 54,3; Малоритский — 52,4; Ивацевичский — 51,1.

Районы с минимальным показателем: Столинский — 49,7%; Жабинковский — 48,5; Пружанский — 37,3; Брестский — 36,0; Ляховичский — 33,7; Каменецкий — 21,1; Барановичский — 15,0.

Осушение земель на первых этапах велось без учёта природоохранных факторов и нанесло значительный экологический вред. Позднее на основе научно обоснованных мелиоративных проектов начали создаваться крупные водохранилища, мелиоративные системы двухстороннего регулирования водно-воздушного режима, лесоохранные полосы и др. [4].

В динамике изменения орошения земель наблюдается тенденция уменьшения орошаемых земель: если в 2004 и 2008 годах — 1,3%, то в 2016 году процент орошаемых земель составил 0,3%.

Орошение — это искусственное увлажнение почвы для получения высоких и устойчивых урожаев сельскохозяйственных культур. Для подачи воды на поля строят оросительные системы. Орошение делят на увлажнительное, удобрительное и специальное. Увлажнительное орошение создаёт в почве нужный водный и воздушный режимы. Удобрительное орошение применяют для внесения удобрения в почву с помощью воды, которая, являясь растворителем удобрений, транспортирует их в увлажняемый слой почвы [5].

Орошение в Беларуси получило ограниченное развитие. Оно охватывает главным образом сенокосы, пашни и плантации овощных культур. Площади орошаемых земель незначительны. При этом все орошаемые земли относятся к сельскохозяйственным [1, с. 33].

Районы с максимальным показателем орошения: Кобринский — 1,33%; Ивановский — 0,9; Барановичский — 0,5; Дрогичинский — 0,37.

Районы с минимальным показателем: Пинский — 0,25%; Малоритский — 0,04; Ганцевичский — 0,02; Берёзовский — 0,01.

В Брестском, Жабинковском, Ивацевичском, Каменецком, Лунинецком, Ляховичском, Пружанском и Столинском районах орошаемые земли отсутствуют.

Заключение. В динамике изменения доли сельскохозяйственных земель наблюдается тенденция их сокращения. Причиной таких изменений является оптимизация структуры земель, в том числе отведение многих малопродуктивных сельскохозяйственных земель под строительство.

Основной причиной увеличения площади пахотных земель является использование сельскохозяйственными организациями луговых улучшенных земель под посевы сельскохозяйственных культур.

В настоящее время в осушенном состоянии находится огромное количество болот, которые прекратили выполнение своих естественных биосферных функций и дестабилизируют биосферные процессы. Наибольшие площади осушенных торфяных почв различной мощности, ботанического состава и уровня окультуренности концентрируются в районах Брестской области. В перспективе новое мелиоративное строительство не предвидится. Признано целесообразным выделяемые на мелиорацию ресурсы направлять на техническое содержание и реконструкцию ранее построенных систем.

Список цитируемых источников

1. Стреха, Н. Л. Структура земельного фонда Брестской области / Н. Л. Стреха. — Минск : БГПУ им. М. Танка, 2001. — 79 с.
2. Земельный фонд Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/11694/1/Binder14.pdf>. — Дата доступа: 19.02.2018.
3. Осушение болот [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://universal_ru_en.academic.ru/1855663/. — Дата доступа: 20.02.2018.
4. Плодородие земли. Неблагоприятные последствия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://zinref.ru/000...000_Osnovy...Shimova_Sokolovskiy_2002. — Дата доступа: 22.02.2018.
5. Орошение [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/237074>. — Дата доступа: 20.02.2018.

Ю. Н. Кочаровская, Е. М. Волкова
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Тульский государственный университет», Тула Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ПОПУЛЯЦИИ *ANDROMEDA POLIFOLIA* L. НА КАРСТОВЫХ БОЛОТАХ ТУЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ

Введение. Одной из основных проблем, стоящих перед современной ботаникой, является охрана редких и исчезающих видов растений, что обусловлено необходимостью поддержания естественных процессов, происходящих в природе. Однако популяции многих редких видов еще недостаточно изучены, поэтому отсутствуют сведения для разработки механизмов их охраны. При изучении популяционных особенностей растений важны данные о численности, плотности, мощности, характере и эффективности процессов возобновления. В этой связи особую важность приобретает изучение биоэкологических параметров этих растений, структура их популяций.

Основная часть. Тульская область расположена на границе зоны широколиственных лесов и лесостепи. Природные условия региона не способствуют активному заболачиванию, поэтому область характеризуется низкой заболоченностью (0,07%). По этой причине многие болотные виды являются редкими и нуждаются в охране. Оценка состояния популяций этих видов не проводилась, поэтому такие исследования являются актуальными [1].

Индикаторным видом болотных биотопов является андромеда многолистная. В Тульской области это редкий вид, который занесен в Красную книгу [2]. Однако состояние популяций этого вида на болотах региона не изучено, что определяет актуальность проводимых нами исследований.

Андромеда многолистная (*Andromeda polifolia* L.) — вечнозеленый прямостоячий кустарничек высотой до 20—30 см с кожистыми листьями и принадлежащий к семейству Вересковые (Ericaceae). В Тульской области вид произрастает близ южной границы ареала и встречается на сфагновых сплавинах карстовых болот в мезо- и мезо-олиготрофных условиях [2]. Наиболее крупная популяция находится на карстовом сплавинном болоте «Кочаки-2» у д. Ясная Поляна Щекинского района. Данная популяция являлась объектом нашего исследования.

На указанном болоте были заложены пробные площади размером 1 × 1 м, где проводили определение плотности расположения особей андромеды многолистной, изучали возрастной спектр по соотношению растений разных возрастных периодов, проводили описание морфологических особенностей вида.

Результаты исследования показали, что *Andromeda polifolia* произрастает в условиях кустарничково-сфагнового сообщества [3] и занимает на болоте «Кочаки-2» небольшую площадь — 0,03 га. Экологические параметры сообщества следующие: уровень залегания болотных вод — –15—(–17) см от поверхности; pH — 4,7—5,0; минерализация болотных вод — 35—40 мг / л. В таких условиях плотность вида составляет 1—2 особи / м². При этом растения обладают высоким количеством надземных побегов (160—164 шт.), что свидетельствует об активном вегетативном размножении вида.

Следует отметить, что среди надземных побегов андромеды имеются как вегетативные, так и генеративные. Это позволяет рассматривать особи данной ценопопуляции как находящиеся в генеративном периоде развития. При этом доля побегов, способных к плодоношению, на всех исследуемых особях невысока: из 324 побегов было выявлено только 10 генеративных (3%) и 314 вегетативных (97%). Следовательно, исследуемая ценопопуляция находится в молодом генеративном состоянии и является инвазионной. Данный вывод подтверждает и то, что первые достоверные сведения о произрастании вида на болоте относятся к 1928 году [4], а остатки вида в торфяной залежи не были замечены [3].

Характеристика мощности и жизненности ценопопуляции андромеды была проведена по морфологическим признакам растений (длина подземной и надземной частей растений, размер листовой пластинки (длина и ширина) и ее площадь), выявлен диапазон их варьирования. Например, длина подземной части побегов *Andromeda polifolia* (включает размер корневища и нижнюю часть прямостоячих побегов, погруженных в торф) достигает 79 м / кв.м. Размер надземной части побегов изменяется от 4 до 44 см (среднее значение — 18 ± 7 см).

Размер листовой пластинки характеризовали по длине и ширине. Длина листа варьирует в пределах 1— 3,5 см (среднее значение — 2,3 ± 0,4 см), при этом наиболее часто встречаются листовые пластинки от 1,9 до 2,4 см. Ширина листа меняется от 0,3 до 0,6 см (среднее значение — 0,5 ± 0,09), а преобладают значения от 0,5 до 0,6 см. Среднее значение площади листовой пластинки составляет 0,9 ± 0,2 см². Важно отметить, что при исследованиях были выявлены повреждения некоторых листьев (рваные отверстия и темно-коричневые пятна).

На основании морфологических параметров изучаемого вида оценивали жизненность его ценопопуляции. Показатель определяли на основе качественных признаков (форма и окраска листьев,

состояние всей особи в целом, наличие почек или цветков) и оценивали по шкале: класс А — высокая жизненность (вегетативные органы нормально развиты, особь цветет и плодоносит); класс В — средняя жизненность (вегетативные органы имеют повреждения или слабый прирост, цветение нерегулярное); класс С — низкая жизненность (вегетативные органы отмирают, растение не цветет). Такая оценка была проведена для генеративных особей андромеды многолистной, а полученные данные свидетельствуют о том, что особи этого возрастного периода находятся на среднем уровне жизненности (класс В).

По соотношению в ценопопуляции побегов разных классов жизненности показано, что исследуемая ценопопуляция является равновесной, поскольку присутствуют побеги всех классов. Из них только 3% побегов способны к цветению и плодоношению, имеют нормально развитые листья. При этом часть побегов имеет повреждения на листьях и не цветет.

Изучение фотосинтетических пигментов в листьях *Andromeda polifolia* на болоте «Кочаки-2» показало, что содержание хлорофилла а и масса этого пигмента в 1 г сырой массы листы больше в 4 раза, чем содержание и масса хлорофилла в (таблица 1). Это говорит о том, что в листьях андромеды многолистной идут активные процессы фотосинтеза, поскольку вид находится в условиях достаточного освещения. Количество каротиноидов также находится на высоком уровне и превышает содержание хлорофилла в, а это значит, что особи не испытывают стрессового состояния, а условия для их развития являются благоприятными. Следовательно, можно сделать вывод, что растения способны синтезировать достаточное количество органических веществ и характеризоваться высокой биомассой — показатель составляет в среднем 294 г/м². Изучение структуры продукции показало, что сухая масса надземной и подземной частей растения различается незначительно: 140 и 154 г соответственно. Тем не менее заслуживает внимания высокая доля подземной биомассы (52%), что, в целом, свойственно многим болотным растениям.

Таблица 1 — Содержание фотосинтетических пигментов в листьях андромеды многолистной на болоте «Кочаки 2», мг / г

Наименование	Хлорофилл а		Хлорофилл в		Каротиноиды	
	C	F	C	F	C	F
<i>Andromeda polifolia</i>	1,90	0,48	0,48	0,12	0,65	0,16

Важным признаком является и способность к возобновлению ценопопуляции. Наблюдения за растениями показали, что они могут цвести, плодоносить и образовывать семена. Было проведено изучение лабораторной всхожести семян при проращивании на фильтровальной бумаге в чашках Петри. Опыт проводили в двух вариантах. В первом варианте семена были заложены в чашки Петри для прорастания сразу после их сбора, продолжительность опыта — 1 месяц. Во втором варианте семена сначала поместили на неделю в холодильную камеру (при температуре 3°C), затем на 2 недели — в морозильную камеру (при температуре -16°C), вновь на неделю — в холодильную камеру (тем самым создали условия «осень—зима—весна»). После промораживания семена также проращивали в чашках Петри в течение 1 месяца. Результаты опыта показали, что в первом варианте всхожесть составила 29%, а во втором — 6%. Как видно, многие семена не способны пережить зимний период, что затрудняет появление новых растений. Следовательно, небольшая площадь ценопопуляции и низкое количество особей *Andromeda polifolia* обусловлены в том числе и затруднительным семенным размножением.

Заключение. Комплексный анализ состояния ценопопуляции *Andromeda polifolia* на сфагновой сплавине карстового болота «Кочаки-2» свидетельствует о том, что по ряду морфологических и физиологических параметров ценопопуляция находится в удовлетворительном состоянии. Однако снижение жизненности части побегов и затрудненное семенное возобновление ухудшают состояние вида. Особо следует отметить, что расположение Тульской области на южной границе основного ареала андромеды является причиной уязвимости вида, поэтому при изменении экологических условий ценопопуляция может оказаться в угрожаемом состоянии. Помимо исследуемой ценопопуляции, вид обнаружен на Тихвинском болоте, однако популяция более молодая и малочисленная. Все это свидетельствует о необходимости охраны всех ценопопуляций андромеды многолистной на болотах Тульской области и мониторинга за их состоянием.

Список цитируемых источников

1. Кочаровская, Ю. Н. Особенности популяции *Drosera rotundifolia* на карстовых болотах Тульской области / Ю. Н. Кочаровская, Е. М. Волкова // Биодиагностика состояния природных и природно-техногенных систем : материалы XV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 4—6 дек. 2017 г. — Киров, 2017. — Кн. 2. — С. 249—252.
2. Волкова, Е. М. Подбел обыкновенный, или андромеда многолистная / Е. М. Волкова // Красная книга Тульской области: растения и грибы. — Тула : Гриф и К, 2010. — С. 100.
3. Зацаринная, Д. В. Экологические особенности и растительность карстовых болот зоны широколиственных лесов (на примере Тульской области) : дис. ... канд. биол. наук / Д. В. Зацаринная. — М., 2015. — 173 л.
4. Арсеньев, В. А. Новые растения, найденные в Тульской губернии / В. А. Арсеньев // Тул. край. — 1928. — № 5 (12). — С. 64—65.

ИЗУЧЕНИЕ СИНАНТРОПНЫХ ПТИЦ СВОЕГО КРАЯ В ПРОЦЕССЕ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО БИОЛОГИИ

Введение. Синантропные птицы — птицы, образ жизни которых связан с человеком и его жильём. Наиболее распространёнными синантропными птицами Курганской области являются следующие виды: сизый голубь, воробей домовый, ласточка деревенская, большая синица, галка, грач, сорока.

Синантропных птиц можно разделить на две группы:

– облигатные, которые сильно зависят от человека и за пределами его поселений не живут; они перемещались вместе с людьми во время освоения новых земель и таким образом серьёзно расширили ареал. К облигатным организмам относят сизых голубей, домовых воробьев;

– факультативные, которые слабее зависят от человека, стараются избегать населённых пунктов, живут на посевах и посадках. Это, например, большая синица, грач.

Основная часть. Евгений Николаевич Мартынов поделил птиц на шесть категорий по степени синантропности. Из них четыре категории являются гнездящимися птицами, а остальные негнездящимися. Рассмотрим первые четыре категории гнездящихся птиц: 1) очень сильно синантропные. Они чаще всего делают гнезда в населённых пунктах, постройках человека. Примеры: галка, воробей домовый, голубь сизый; 2) сильно синантропные. Селятся вблизи населённых пунктов, но бывает и за их границами. Примеры: грач, синица большая, горихвостка садовая, стриж черный; 3) средне синантропные. Они селятся вне населённых пунктов. Постройки чаще всего не используют. Им достаточно природного ареала. Примеры: зяблик, камышовка садовая, вертишейка; 4) слабо синантропные. Гнездятся преимущественно вне населённых пунктов, но бывает и в их границах. Постройки не используют. Примеры: дрозд певчий, чиж, снегирь.

Негнездящиеся птицы делятся на следующие группы: 1) негнездящиеся обычные. В населённых пунктах не гнездятся, но достаточно обычны в негнездовой период. Примеры: королёк желтоголовый, свиристель, щур; 2) негнездящиеся редкие. Встречаются редко, случайно, чаще зимой. Примеры: кукушка, сова, кедровка [2].

Рассмотрим наиболее характерные для орнитофауны Курганской области виды синантропных птиц. Одной из наиболее распространённых синантропных птиц области является *сизый голубь*. Это достаточно крупная птица, длина тела составляет 29–36 см, размах крыльев — 50–67 см, вес — 265–380 г, оперение густое, перья слабо закреплены в коже. Ещё в глубокой древности эти птицы были приручены человеком, в результате были выведены так называемые домашние голуби. В природе птицы обычно живут не более трёх-пяти лет, при разведении в домашних условиях часто доживают до 15-летнего возраста, а отдельные особи и до 35 лет. У настоящих голубей, живущих в условиях дикой природы, туловище светло-серое, с беловатым надхвостьем и двумя отчётливыми тёмными полосами на внешней стороне крыльев. Оперение городских и сельских птиц, являющихся одичавшими потомками различных пород домашних голубей, может иметь различные оттенки от почти белого и охристого до фиолетово-чёрного, но обычно более тёмное и без какого-либо определённого рисунка. *Деревенская ласточка* — небольшая птица, длина тела — 14,6–19,9 см, размах крыльев — 31,8–34,3 см. Вес птицы составляет 17–20 г. Окраска сверху сине-чёрная с металлическим отблеском, снизу бледно-бежевая. На лбу и передней части шеи имеются светло-коричневые пятна. Хвост длинный, с глубоким вырезом посередине. Самцы и самки выглядят приблизительно одинаково, хотя самки часто окрашены чуть менее контрастно, и их хвост чуть короче. Деревенские ласточки являются перелётными птицами, ведущими дневной образ жизни. Прилетают около середины мая. Во второй половине месяца происходит постройка гнезда и откладывание яиц. Насиживание продолжается 12–13 суток, выкармливание птенцов — около 20 дней. В конце июня наблюдается вылет птенцов. Массовый отлёт проходит в сентябре. Также на территории области широко распространён *грач*. Длина — 45–47 см. Перья чёрные, с фиолетовым отливом. У взрослых птиц основание клюва голое; у молодых птиц перья у основания клюва есть, но позже они выпадают. Грачи всеядны, но главным образом питаются червями и личинками насекомых, которых они находят, копаясь в земле своим крепким клювом. Любят большими стаями следовать за пахущими землёю. *Домовый воробей* — преимущественно зерноядная птица, но может также поедать насекомых. Самец отличается от самки размерами и наличием чёрного пятна на груди.

Вышеперечисленные виды синантропных птиц являются наиболее удобным объектом для исследования учащихся, так как обитают рядом с жильём человека.

Нами были рассмотрены методические подходы к внедрению материала о синантропных птицах Курганской области в учебный процесс школы. Введение регионального компонента содержания биологического образования в курс биологии общеобразовательных школ продиктовано требованиями государственного стандарта образования и предполагает формирование у школьников умения распознавать и описывать представителей животного мира разных отделов, наиболее распространенных в своей местности; обосновывать необходимость сохранения биоразнообразия животных. Учебными программами не предусмотрено

изучение животного мира своего края, поэтому целесообразно внедрять данный материал в процесс изучения разделов, предусмотренных программой. Изучение основных отрядов животных на примере животных своего края сделает материал более доступным для учащихся, так как они будут рассматривать знакомые для них объекты. Большое значение для развития личности учащихся имеет исследовательская деятельность. Поэтому целесообразным является внедрение в учебный процесс метода проектов.

Работу над проектом следует начинать с оценивания у учеников знаний по теме «Птицы». Оценивание деятельности учащихся проводится по оценочным листам в ходе выполнения проекта. Итогом работы над проектом является представление результатов исследований учеников. Критериями обобщающего оценивания являются умения представить полученные в ходе исследований новые знания и аргументировать рациональность способов их получения, выводы. В результате тестирования учитель определяет уровень усвоения теоретических знаний, необходимых для выполнения проекта. Диалог по презентации должен заинтересовать учащихся проблемами, касающимися птиц, одной из ведущих является охрана птиц. Самооценивание работы учащимися по листу оценивания позволит им выявить и решить проблемы в самоорганизации. Взаимооценка презентаций должна определить качество выполнения своей работы и работ одноклассников.

Предлагаем следующие темы проектов: «Экология домового воробья», «Экология синантропных птиц своего края», «Влияние антропогенной деятельности на поведение птиц», «Кормовая база синантропных птиц».

Кроме того, учащимся могут быть предложены летние задания по изучению синантропных птиц с последующим отчётом в учебном году (изучение кормовой базы, особенности выкармливания потомства, фенологические наблюдения и т. д.). Такие наблюдения могут быть предложены школьникам в процессе изучения разделов «биология животных», «Общая биология» [1].

Приведём примеры летних заданий по изучению синантропных птиц: 1) составить список видов синантропных птиц, обитающих в вашей местности; 2) указать общие особенности строения птиц, объединённых в эту группу; 3) распределить птиц по местам и особенностям их гнездования; 4) описать особенности внешнего строения птиц: их величину, особенности жизни, способ питания; указать значение синантропных птиц в природе и в жизни человека; 5) пронаблюдать и сделать вывод о том, как влияет на поведение птиц соседство с человеком. Отличается ли их поведение от поведения птиц, живущих вдали от человеческого жилья.

Целесообразным является использование межпредметных связей в процессе изучения синантропных птиц. Могут быть использованы следующие межпредметные связи:

- биология и география (распространение птиц; влияние физико-географических особенностей на их распространение, поведение, экологию);

- биология и литература (синантропные птицы в литературных произведениях. Можно предложить учащимся попытаться с помощью чтения художественных произведений выявить основные биологические особенности синантропных птиц);

- биология и экология (анализ влияния хозяйственной деятельности человека на поведение синантропных птиц).

Заключение. Основными формами изучения синантропных птиц своего края в школьном курсе биологии являются: урок, экскурсия, внеклассные мероприятия, летние задания, выполнение проекта. Наиболее продуктивными формами являются экскурсии и летние самостоятельные исследования.

Список цитируемых источников

1. Байбородова, Л. В. Методика обучения биологии : пособие для учителя / Л. В. Байбородова. — Л—М. : Владос, 2003. — 176 с.
2. Синантропная фауна [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://900igr.net/prezentacija/bez_uroka/sinantropanaja-fauna-127826/martynov-1987-g-delit-ptits-na-shest-kategorij-po-stepeni-66.html. — Дата доступа: 03.03.2018.

УДК 59.009

А. В. Курко

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

ДИНАМИКА ЧИСЛЕННОСТИ ЛЕБЕДЯ-ШИПУНА *CYGNUS OLOR* КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СОСТОЯНИЯ ВОДНЫХ ОБЪЕКТОВ В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ

Введение. Антропогенный фактор в условиях городского ландшафта оказывает лимитирующее влияние на биоценозы и их компоненты. Благодаря воздействию человека, биоценоз за короткое время может претерпеть радикальные изменения, которые могут привести к возникновению новых сообществ. На урбанизированных территориях формируются особые биоценозы, состоящие из наиболее пластичных видов. Изучение пространственно-временной структуры, численности и её динамики популяций птиц экосистем, подвергнутых влиянию человека, носят фундаментальный характер [1; 2].

Экологическая ситуация в природе, обусловленная постоянно усиливающимся антропогенным воздействием, постоянно меняется. Это оказывает негативное влияние на популяции животных и экосистемы в целом. В данных условиях большое значение имеет выявление путей адаптации животных к антропогенному прессу [3; 4].

Динамика расселения как орнитофауны, так и фауны в целом во времени и пространстве является одним из важнейших параметров характеристики экосистемы [5]. Птицы — важнейшее звено трофикоценологических цепей в экосистемах, следовательно, в настоящее время являются неотъемлемым компонентом урбанизированных ландшафтов. Чтобы жить в урбанизированном ландшафте, птицы должны адаптироваться к меняющимся условиям среды. По представлению В. М. Храброго [6], пути приспособления птиц к урбанизированному ландшафту сопряжены с многосторонней и глубокой адаптивной перестройкой биологии птиц. Выявлены основные факторы, привлекающие птиц в города: наличие корма, отсутствие хищников, безопасные ночёвки, более мягкий температурный режим, стоки с терминальными водами, обуславливающие сохранение открытой воды в зимний период времени.

Процесс освоения животными населенных пунктов разных географических районов имеет ярко выраженный региональный характер. Выяснение этих и других вопросов, связанных с формированием и функционированием фауны и сообществ селитебных ландшафтов, представляет не только научный интерес, но и имеет прикладное значение [1; 3; 4; 7].

В условиях урбанистического ландшафта изменяется биология и фенология размножения птиц, наступает их более ранняя половая активность, удлиняется половой цикл, что особенно характерно для кряквы, лебедя-шипуна, лысухи, озёрной чайки.

Основная часть. Учётные работы проводились методом учётов на трансектах [8]. Маршрут экскурсии определялся заранее и был продуман с учётом особенностей образа жизни, поведения животных в зависимости от сезона, времени дня, погоды. В ходе работы использовался полевой дневник, в котором регистрировались встреченные водно-болотные птицы на участке, а также указывалось время встречи и наблюдаемые особенности поведения. Трансектный учет — наиболее простая и очевидная с точки зрения интерпретации методика. Однако ее недостатком является необходимость придерживаться достаточно узкой полосы, в пределах которой можно было бы учесть практически всех животных. В связи с тем что задачи исследований требуют сведений о реальном обилии птиц, необходимы абсолютные оценки. Рассчитать абсолютные оценки обилия (плотности населения) позволяет сбор данных по дальности обнаружения видов. Для проведения исследования выбрана методика «Учёт плотности населения птиц методом учёта с регистрацией дальности обнаружения» [8]. Плотность населения птиц в расчете на 1 км² вычисляется по формуле

$$N = X / (Lh),$$

где N — плотность населения, пар / км²; X — число учтенных пар или особей; h — ширина полосы обнаружения, км; L — длина маршрута, км.

Наблюдения за водно-болотной орнитофауной города Бреста, проводившиеся в 2014—2017 годах, выявили, что доминирующей морфо-экологической группой являются водоплавающие, в населении же доминируют такие виды, как кряква, лысуха и озёрная чайка. В трофической структуре по населению преобладают полифаги, к которым относится и лебедь-шипун, также полифаги вносят наибольший вклад в суммарную биомассу.

Лебедь-шипун в условиях урбанистического ландшафта считается полудиким видом, он почти не опасается людей, что делает его удобным объектом для наблюдения даже несмотря на то, что этот вид не относится к фоновым в условиях ландшафта города Бреста.

Пространственно-биотическое распределение водно-болотных птиц в целом и лебедя-шипуна в частности на территории города Бреста в целом носит неравномерный характер и определяется в первую очередь антропогенным давлением. Также существенную роль играют степень сформированности участка, наличие кормовой базы и особенности территории.

Лебедь-шипун обнаружен на таких водных объектах города Бреста, как различные участки рек Мухавец, Западный Буг, биопруды, а также некоторые искусственные декоративные водоёмы. Эти участки находятся под сильным антропогенным прессом. Также особи этого вида наблюдались на протяжении всего года, а не в определённые сезоны, что позволяет говорить, что лебедь-шипун является зимующим на территории города Бреста видом.

Наибольшее количество особей обнаружено в весенний период времени, в частности, на участках реки Мухавец, за исключением участка в районе Ямно, где фиксировались одиночные особи. В летний период количество обнаруженных особей снижалось незначительно, однако отмечается менее регулярная регистрация птиц. Весной на одном участке обнаруживалось до 22 особей (река Мухавец в районе набережной), в среднем же на исследуемых участках реки Мухавец наблюдалось 11 особей, а летом особи регистрировались попарно, однако на одном участке могло быть обнаружено 3—4 пары. Таким образом, в весенний период средняя плотность населения лебедя-шипуна составляла 0,8 особи на км², а в летний период средняя плотность населения составляла 0,5 особи на км².

В зимний период наибольшее количество особей было обнаружено на следующих участках: река Мухавец в районе набережной, река Мухавец в районе ТЭЦ, река Западный Буг в районе Брестской крепости и биопруды. Максимальное количество особей лебедя-шипуна (12) в зимний период наблюдалось

на реке Мухавец в районе набережной, в период, когда этот участок был не скован льдом, что связано с тем, что лебедь-шипун является полудиким видом и подкармливается человеком, наиболее активно люди подкармливают птиц именно на этом участке. Также большое количество особей (от 4 минимально до 10 максимально, в среднем же 5—6 особей) было обнаружено на реке Мухавец в районе ТЭЦ. На реке Западный Буг среднее количество обнаруженных зимой лебедей-шипунов составляло 3 особи, максимально было зафиксировано 5 особей на одном участке. На других водоёмах были обнаружены одиночные особи, реже — пары, которые наблюдались нерегулярно. Таким образом, средняя плотность населения лебедя-шипуна в зимний период — 0,3 особи на км², однако в отличие от весеннего и летнего периодов обнаруженные особи группировались на участках с более комфортными условиями зимовки.

Также следует отметить, что существенное влияние на видовое разнообразие оказывают не только антропогенный фактор и природные условия, но и сами виды, обитающие на исследуемых участках. Так, в районе Гребного канала на водоёмах наблюдалось небольшое количество особей лебедя-шипуна, максимально — 2 особи за экскурсию, лебедь-шипун обнаруживался на этом участке в среднем во время одной экскурсии из шести. Таким образом, средняя плотность населения лебедя шипуна на этом участке составила 0,1 особи на км². Это объясняется наличием в том же районе колонии чайки озёрной, являющейся фоновым видом и одним из факторов, определяющих условия данного участка.

Заключение. Для условий водных объектов города Бреста как урбанистического ландшафта лебедь-шипун является хорошо адаптированным видом, который успешно приспособился к антропогенному фактору и сформировал достаточно устойчивые годовые биоритмы и модель поведения. Адаптация поведения под влияние деятельности человека прошла настолько успешно, что на данный момент лебедь-шипун считается полудиким видом водно-болотной орнитофауны, поэтому его поведение отражает даже незначительные изменения в воздействии антропогенного фактора. Таким образом, этот вид, в частности отклонения от типичного поведения, может использоваться как идентификатор общего состояния природной среды, а также как возможность выявить нарушения в экосистемах водных объектов урбанистического ландшафта, что делает проведение наблюдений за лебедем-шипуним значимым и в прикладном аспекте.

Список цитируемых источников

1. *Абрамова, И. В.* Структура и динамика населения птиц экосистем юго-запада Беларуси / И. В. Абрамова. — Брест : Изд-во БрГУ, 2007. — 208 с.
2. *Гайдук, В. Е.* Экология птиц юго-запада Беларуси. Неворобьинообразные / В. Е. Гайдук, И. В. Абрамова. — Брест : Изд-во БрГУ, 2009. — 300 с.
3. *Радкевич, В. А.* Экология / В. А. Радкевич. — Изд. 3-е. — Минск : Высш. шк., 1997. — 160 с.
4. *Сандакова, С. Л.* Экологический анализ синантропных видов птиц Центрально-Тувинской котловины / С. Л. Сандакова, Д. К. Кукина // Сибир. орнитология. — Вып. 5. — 2009. — С. 98—121.
5. *Чельцов-Бебутов, А. М.* Экология птиц / А. М. Чельцов-Бебутов. — М. : Изд-во МГУ, 1982. — 128 с.
6. *Храбрый, В. М.* Пути приспособления птиц к урбанизированному ландшафту / В. М. Храбрый // Птицы и урбанизированный ландшафт. — Каунас, 1984. — С. 4—8.
7. *Гайдук, В. Е.* Сезонная и годичная динамика орнитофауны г. Бреста / В. Е. Гайдук, И. В. Абрамова // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. Матэматыка. Фізіка. Біялогія. — 1999. — № 2. — С. 66—76.
8. *Равкин, Е. С.* Методические рекомендации по комплексному маршрутному учету птиц / Е. С. Равкин, Н. Г. Челинцев. — М. : ВНИИ охраны природы и заповедного дела Госкомприроды СССР, 1990. — 33 с.

УДК 543.42:581.19:668.531:582.475.4

С. А. Ламоткин, Е. В. Гиль, Л. И. Романюк

Учреждение образования «Белорусский государственный технологический университет», Минск

МОНИТОРИНГ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ЛЕСОВ НА ОСНОВАНИИ АНАЛИЗА СОСТАВА ТЕРПЕНОИДОВ ХВОЙНЫХ ПОРОД ДЕРЕВЬЕВ

Введение. Леса — это мощный и ничем не заменимый фактор нормализации биосферы. Широкомасштабное загрязнение окружающей среды и его пагубное воздействие на лесные экосистемы привели к ухудшению санитарного состояния лесов Беларуси, снижению их биологической устойчивости, а также к существенному снижению качества сырьевой базы для производства лесохимической продукции. Основными лесообразующими культурами Республики Беларусь являются *Pinus sylvestris* L. и *Picea abies* K. (в общей площади 60%).

Цель работы — экологический мониторинг лесов, загрязненных промышленными поллютантами, использовали в качестве биохимических индикаторов изменения содержания отдельных терпеновых углеводородов в живице и эфирных маслах *Pinus sylvestris* L. и *Picea abies* K.

Основная часть. Отбор образцов древесной зелени и живицы проводили в Центральном ботаническом саду НАН Беларуси и в окрестностях следующих городов: Минск, Наровля, Речица, Добруш, Лельчицы, Островец. В качестве «чистых» образцов были выбраны районы Национального парка «Браславские озера» и заповедник «Беловежская пуша».

Образцы живицы отбирали в сосняках и ельниках естественного происхождения с деревьев 40-летнего возраста в летние месяцы, в период проведения подсочных работ.

Эфирные масла выделяли методом гидродистилляции, а количественный выход определяли волюмометрически. Качественный и количественный анализ эфирного масла и живицы проводили методом газо-жидкостной хроматографии на хроматографе Кристалл-5000 и спектроскопии ЯМР на спектрометрах BS-587 A, BS-567 A и AVANCE-500.

Запись спектров ЯМР проводилась на спектрометрах BS-587 A, BS-567 A и AVANCE-500 с рабочими частотами для ядер ^1H 80, 100 и 500 МГц соответственно, а для ядер ^{13}C — 20, 25 и 125 МГц соответственно. Для количественного анализа образцов в зависимости от чувствительности спектрометра готовились растворы смоляных кислот и эфирных масел определенной концентрации в CDCl_3 (1 ÷ 10%). Запись спектров проводили с учетом релаксации протонов всех соединений.

В образцах древесной зелени, отобранных с территорий с различным уровнем загрязнения промышленными поллютантами, проведено определение содержания Pb, Cd, Zn, Cu, Co, Ni, Mn, Cr и S в хвое. Степень радиоактивного загрязнения хвои определяли по величине мощности дозы гамма-излучающих радионуклидов, а также по величине удельной активности Cs^{137} и Sr^{90} .

Анализ содержания токсичных элементов показал, что наиболее существенный вклад в загрязнение отобранных образцов вносят Pb (0,03—1,87 мг / кг абс. сух. древ.), Cs^{137} и Sr^{90} (удельная активность — 10—620 и 18—410 Бк / кг соответственно).

Анализ спектров ЯМР и хроматограмм полученных эфирных масел и живицы позволил идентифицировать и количественно измерить порядка 50 основных компонентов, а также оценить общее содержание моно-, сескви- и кислородсодержащих терпенов.

В образцах хвои с высоким содержанием токсичных элементов или радионуклидов количество эфирного масла на 20—50% ниже, чем в «чистых» образцах, что, возможно, объясняется торможением биосинтеза терпеноидов под воздействием промышленных поллютантов. Величина показателя преломления составляет порядка 1,4980 для загрязненных образцов и 1,4840 — для экологически чистых.

Увеличение содержания свинца в хвое приводит к перераспределению вклада отдельных фракций в состав эфирного масла. В чистых образцах эфирных масел *P. sylvestris* L. и *P. abies* K. монотерпеновая фракция является преобладающей — 60 и 65% соответственно, в то время как для наиболее загрязненных образцов содержание монотерпенов снижается на 30% по сравнению с «чистыми» образцами. Также загрязненные образцы характеризуются увеличением вклада сесквитерпенов и кислородсодержащих соединений. Такую закономерность можно объяснить возрастанием доли окислительных процессов, протекающих с участием монотерпенов, другой возможной причиной является изменение механизмов биосинтеза компонентов эфирных масел.

Заключение. Анализ содержания терпеноидов живицы и эфирных масел может использоваться для экологической оценки состояния лесов Республики Беларусь.

УДК 581.1

П. Н. Лучкина, С. В. Горелова, А. В. Горбунов

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Тульский государственный университет», Тула, Российская Федерация

Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Геологический институт Российской академии наук,
Москва, Российская Федерация

ПОДБОР С-4 РАСТЕНИЙ ДЛЯ ВЫРАЩИВАНИЯ НА ЗАГРЯЗНЕННЫХ ТЯЖЕЛЫМИ МЕТАЛЛАМИ ПОЧВАХ ПО ФИЗИОЛОГИЧЕСКИМ ПАРАМЕТРАМ

Введение. В условиях усиливающегося техногенного воздействия на окружающую среду в современных промышленно развитых городах актуальной является проблема подбора растений, отличающихся устойчивостью к токсическому воздействию тяжелых металлов.

С-4 растения характеризуются высокой засухоустойчивостью, что актуально в условиях недостаточного обеспечения влагой при нарушении физико-химических характеристик урбаноземов; высокой продуктивностью и, как следствие, формированием большой биомассы на единицу площади питания, что даже при возможно невысокой аккумулятивной способности приводит к выносу значительных количеств токсических компонентов из почв (Kolbas et al. 2009, 2011), а также возможностью их дальнейшей переработки для нужд сельского хозяйства и на биотопливо.

Задачей нашего исследования был подбор С-4 растений, которые будут характеризоваться нормальной жизненностью и физиологической адаптацией к геохимическим аномалиям почв города Тулы как модельной урбанизированной экосистемы, характеризующейся наличием предприятий металлургической, химической и оборонной промышленности в городской черте.

Основная часть. Для проведения исследований были выбраны С-4 растения подсолнечника масличного *Helianthus annuus* мутантной линии SBI: 12-B4-E-12/15-35-140-04-MB (2013) M1, сорго зернового *Sorghum bicolor* сортов Biomas 133, Sucro 506; просо японского *Echinochloa frumentacea*.

В ходе исследований проведен пробоотбор и определен элементный состав почв санитарно-защитной зоны металлургических предприятий Тулы (ОАО «Тулачермет» (далее — ТЧ), ПАО «Косогорский металлургический завод» (далее — КМЗ), центральной улицы города (проспект Ленина). Представим данные по содержанию тяжелых металлов в почвах опытных зон (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Содержание тяжелых металлов в образцах почв санитарно-защитной зоны металлургических предприятий и автодорог Тулы, мг / кг

Точка пробоотбора	Cl	V	Cr	Mn	Fe	Co	Ni	Cu	Zn	As	Sr	Pb
Проспект Ленина	15	56	143	180	3 220	8,5	26	76	165	< 2	117	34
КМЗ	< 10	56	156	1 620	3 990	10,6	24	37	185	2,7	209	58
ТЧ	11	1 355	95	200	14 040	34,9	39	26	77	3	280	22
Условно чистая зона (УЧЗ)	< 10	43	147	180	2 600	5,9	23	17	44	< 2	107	19
Предельно допустимая концентрация (ПДК)	—	150	—	1 500	—	—	40	66	110	2—5	—	32—65

Проведенный анализ показал, что почвы опытных зон характеризуются высоким содержанием ряда тяжелых металлов и металлоидов, набор которых в каждой точке пробоотбора зависит от источника загрязнения. Так, в точке пробоотбора ТЧ, Полема (выпуск чугуна, ванадия, хрома) содержание V превышало ПДК в 9 раз, экстремально высоким было содержание Fe — 14 040 мг / кг, которое превышало фоновые концентрации в 5,4 раза, содержание Ni — на границе ПДК. В точке пробоотбора проспект Ленина, где главным источником загрязнения является автотранспортная эмиссия, основными элементами-загрязнителями являлись Cu, Zn, Pb, для которых также отмечено превышение ПДК. В точке пробоотбора КМЗ (производство ферромарганца) основными загрязнителями почв являлись Mn, Zn, Pb. Такие геохимические аномалии могут привести к нарушению биохимических циклов и ослаблению жизненности, летальным исходам у растений, а также являются факторами риска для состояния здоровья населения города.

Нами проведены опыты по изучению влияния полиэлементных аномалий почв опытных зон на биометрические параметры С-4 растений и характеристики фотосинтетического аппарата проростков. Растения выращивались на почвах опытных зон в закрытых пластиковых контейнерах. Выявлено, что почвы, загрязненные тяжелыми металлами, вызывали увеличение биометрических параметров 14-суточных проростков некоторых сортов изученных С-4 растений в ряде точек пробоотбора по сравнению с контролем. Так, до 8% возрастала по отношению к контролю длина гипокотыля и корня проростков подсолнечника масличного мутантной линии *r2p2* в точке пробоотбора ТЧ и проспект Ленина. При этом наблюдалось снижение биометрических параметров у подсолнечника мутантной линии *r5n1* от 11 до 21% в точках пробоотбора ТЧ и КМЗ, в то время как длина проростков, выращенных на почвах автомагистрали, была на 8% больше контроля. Сорго Biomass развивалось хуже другого сорта, его биометрические параметры в 5—10 раз меньше сорго Sucro. При этом у сорго Sucro и просо японского длина проростков увеличивалась от 10 до 21% в точках пробоотбора ТЧ и КМЗ для сорго и КМЗ и проспект Ленина — для просо японского. Анализ количественных показателей содержания фотосинтетических пигментов 14-суточных проростков показал снижение содержания хлорофиллов в листьях подсолнечника масличного мутантной линии *r2 p2* от 28 до 42% в зависимости от точки пробоотбора; содержание каротиноидов в листьях также снижалось от 10 до 28%. При этом максимальное негативное влияние на проростки оказывали почвы автомагистрали. У подсолнечника *r5n1*, напротив, отмечалось увеличение концентрации хлорофиллов по отношению к контролю в почвах опытных зон от 31 до 60% (таблица 2). Концентрация каротиноидов, выполняющих в растении не только светособирающую, но и антиоксидантную функцию, в точке пробоотбора проспект Ленина возрастало до 45%. Данный факт свидетельствует в пользу того, что мутантная линия подсолнечника *r5n1* характеризуется лучшими адаптивными параметрами фотосинтетического аппарата, чем *r2p2*, и больше подходит для урбаноземов г. Тулы. Повышение синтеза хлорофиллов и каротиноидов наблюдали также для сорго зернового и просо японского Sucro в точках пробоотбора ТЧ и КМЗ: показатели увеличивались от 9 до 21%.

Т а б л и ц а 2 — Влияние загрязнения почв тяжелыми металлами на содержание фотосинтетических пигментов C-4 растений

Растение	Вариант опыта	С хл. а, мг / г	С хл. b, мг / г	Сумма хлорофиллов, мг / г	Ca/Cb	С кар, мг / г
Подсолнечник мас- личный r2p2	Контроль	1,428	0,240	1,668	5,9	0,531
	ТЧ	1,008	0,197	1,205	5,1	0,367
	КМЗ	1,239	0,311	1,550	3,9	0,480
	Проспект Ленина	0,881	0,093	0,974	9,5	0,333
Подсолнечник мас- личный r5n1	Контроль	1,008	0,240	1,248	4,2	0,403
	ТЧ	1,079	0,459	1,638	2,4	0,405
	КМЗ	1,270	0,433	1,703	2,9	0,429
	Проспект Ленина	1,722	0,378	2,100	4,6	0,591
Сорго зерновое Susco	Контроль	2,323	0,404	2,727	5,8	0,652
	ТЧ	2,617	0,691	3,308	3,8	0,759
	КМЗ	2,484	0,511	2,995	4,9	0,718
	Проспект Ленина	2,379	0,417	2,796	5,7	0,676
Просо японское	Контроль	1,463	0,321	1,784	4,6	0,485
	ТЧ	1,987	0,490	2,477	4,1	0,661
	КМЗ	1,742	0,345	2,087	5,0	0,576
	Проспект Ленина	1,366	0,245	1,611	5,6	0,431

Заклучение. Полученные данные свидетельствуют о хороших адаптивных характеристиках сорго зернового Susco, подсолнечника масличного мутантной линии r5n1 и просо японского и перспектив их использования для целей фиторемедиации загрязненных тяжелыми металлами почв промышленно развитых городов нечерноземной полосы России.

УДК 72.036

Н. П. Мартысюк, Д. С. Карэцкая
Беларускі нацыянальны тэхнічны ўніверсітэт, Мінск

ТЭКСТ ГАЛОЎНАЙ ВУЛІЦЫ ГОРАДА МІНСКА З ПУНКТУ ГЛЕДЖАННЯ БУДУЧАГА АРХІТЭКТАРА

Уводзіны. Мэта нашага даследавання — аналіз прадметных, непасрэдна ўспрымаемых аб'ектаў, якія ствараюць грамадскае ўяўленне аб галоўнай вуліцы горада Мінска. Як адзначае К. Лінч, грамадскае ўяўленне ствараецца налажэннем аднаго на другі мноства індывідуальных уяўленняў, кожнае з каторых унікальнае, таму што ахоплівае пэўны змест. Кожнае індывідуальнае ўяўленне, працягвае Лінч, ніколі або амаль ніколі не перадаецца другім, але пры гэтым яно ў большай ці меншай ступені супадае з грамадскім, якому надаецца большая ці меншая ступень абавязковасці [1]. Такім чынам, для нас кожнае індывідуальнае ўяўленне — гэта надрукаваны тэкст, прывесчаны апісанню галоўнай вуліцы горада Мінска, а корпус навукова-вучэбных тэкстаў па архітэктурцы — грамадскае ўяўленне аб гэтым аб'екце.

Са сказанага вынікае, што тэкст галоўнай вуліцы горада Мінска — своеасаблівы інфармацыйны пакет, «упакаваны» інфармацыйны прадукт, які мы «распакоўваем» у працэсе аналізу з мэтай апісаць атрыманыя веды. Каб зрабіць гэта якасна, лепей выкарыстоўваць розныя аналітычныя практыкі, што дапаможа не проста пералічыць дэталі, але і разгледзець тое, што ў гэтых дэталях змяшчаецца ўнутры. Такі падыход выводзіць нас на ўзровень якаснага даследавання нашага аб'екта — вербальных і невербальных сродкаў фармавання тэксту галоўнай вуліцы горада Мінска, дазваляючы максімальна засяродзіцца на пошуках не толькі агульнага, але і адметнага, адзінкавага. Такі падыход таксама максімальна пашырае нашу мэту — не проста апісаць прачытанае і ўбачанае, але і прапанаваць інтэрпрэтацыі гэтага тэксту пры дапамозе такіх аналітычных практык, як факталагічны аналіз і аналіз важкіх ідэй (або уяўленняў, тэмаў).

Асноўная частка. Праблема вывучэння культурнага аблічча сучаснага горада і ягоных структурных элементаў займае асаблівае месца ў сучасных семіятычных даследаваннях, якія разглядаюць гэтае аблічча як тэкст або як феномен камунікацыі, у межах трыяды «мова — архітэктурца — культура», дзе кожны кампанент актыўны і ўзаемаабумоўлены двума іншымі. Такім чынам, горад як феномен духоўнага і сацыяльнага жыцця чалавека і грамадства ёсць галоўны складнік і культурнай, і моўнай, і архітэктурнай мадэляў свету. Тое самае тычыцца і элементаў горада: шляхоў руху (вуліц, каналаў, чыгуначных шляхоў), межаў (берагоў, сценаў), вузлоў (месцаў разрыву транспартных камунікацый, скрыжаванняў), раёнаў

і араентыраў (пабудоваў, шылдаў, знакаў), першараднае значэнне сярод каторых надаецца шляхам руху, у нашым выпадку — вуліцам [1].

Як адзначаецца ў шматлікай спецыяльнай літаратуры, згодна сваёй архітэктурна-сацыяльнай задачы галоўная вуліца любога горада заўсёды з’яўляецца горадаўтваральнай: адносна гэтага шляху тут заўсёды месцяцца самыя значныя аб’екты гарадскога асяроддзя, якія павінны ўспрымацца як культурныя і палітычныя сімвалы або як творы мастацтва. Як жа адлюстроўваецца гэтая архітэктурна-сацыяльная задача ў нашай выбарцы?

У самым пачатку факталагічнага аналізу мы вылучылі тыя словы і словазлучэнні, якія называюць пэўныя факты з апісання вуліцы: гістарычныя, мастацкія, канструктыўныя. Атрымаўшы, такім чынам, пэўны спіс рэалій, мы арганізавалі іх у табліцу (рысунак 1).

Назвы вуліц	Захараўская (1801), Новы горад (1812), Захараўская (1812), Гаўптштрасэ (1918), Савецкая (1919), Адама Міцкевіча (1919—1920), Савецкая (1920), Гаўптштрасэ (1941), 25 сакавіка (1944), Савецкая (1944), праспект Сталіна (1952), праспект Леніна (1961), праспект Францыска Скарыны (1991), праспект Незалежнасці (2005) [2; 3]
Мемарыяльная значнасць	Памятныя знакі, шылды
Мастацкая своеасаблівасць	Архітэктурны стыль цэнтральнай часткі вуліцы — «Сталінскі ампір» / сталінскі неарэнесанс, які спалучае стылі арт-дэко, французскі ампір, барока, класіцызм, неакласіцызм, неаготыку, мадэрн і інш.
Тыпы збудаванняў і іх назвы	Манументальныя ўрадавыя, грамадскія і жыллыя будынкі і ансамблі [4]; культавыя пабудовы (касцёлы); помнікі; пабудовы, якія арганізуюць адкрытыя прасторы (набярэжныя і паркавыя комплексы)
Планіроўка і назвы тыпаў збудаванняў, пазначаных імёнамі архітэктараў	Стылістычнае адзінства, цэласнасць. Тры часткі вуліцы: 1) (цэнтральная) ад плошчы Незалежнасці да плошчы Перамогі, 2) ад плошчы перамогі да плошчы Калініна, 3) ад плошчы Калініна да ўезда ў горад з боку Маскоўскай шашы; адсутнасць парковачных месцаў

Рысунак 1 — Факталагічныя звесткі

Табліца паказвае, што, па-першае, ўтвараюць структуру зместу («хрыбет») навукова-вучэбных тэкстаў па архітэктурцы, тэкстаў, вельмі цяжкіх для першапачатковага ўспрымання з-за неймавернага пераліку факталагічнай інфармацыі; па-другое, пералічаныя факты лаканічна ўтвараюць тэматычную палітру вывучаемага матэрыялу, умоўна падзяляючы змест на цэласныя сэнсавыя часткі, што дазваляе і нам, даследчыкам, і навучэнцам лепш зразумець глабальную тэму тэксту(-аў), а значыць, і рэканструяваць надалей сэнсы, якія пасылаюць аўтар(ы) сваёй аўдыторыі.

Дык у чым жа мы бачым каштоўнасць даследуемага тэкставага зместу менавіта для сябе?

Як ні дзіўна, такі нязначны факт, як адсутнасць парковачных месцаў, уразіў нас больш за ўсё, і мы ўявілі сабе галоўную вуліцу горада Мінска ў вобразе **тэатра**: ёсць **зона акцёра**, сцэна — гэта сама магістраль з яе планіроўкай і велічнай забудовай, якая спалучае адначасова і раскошу, і сціпласць, і ёсць **зона глядача**, партэр — зона скрыжаванняў вуліц і плошчаў, якія далучаюцца да яе і дзе можна паркаваць аўтамабілі. Тэатр, такім чынам, уяўляе з сябе «двухмерную працягласць», якую можна назіраць знутры і звонку, «тэматычная паслядоўнасць каторай складаецца з разнастайнасці элементаў: фактуры, прасторы, формаў і дэталей, знакаў і тыпаў пабудов, функцый і тыпаў актыўнасці, характару жыхароў, ступені дагледжанасці, асаблівасцяў рэльефу» [1, с. 138]. Відавочна, што наш так званы «тэатр» мае комплексны характар, бо адпавядае, паводле К. Лінча, і элементу «краён», што распазнаецца як месца тэматычнай цэльнасці на падставе кантрасту да іншых частак гораду, і элементу «вузел», што распазнаецца праз канцэнтрацыю стратэгічных кропак, унутр каторых можна ўвайсці і прыняць адпаведнае рашэнне аб далейшым накірунку маршрута, і элементу «мяжа» — рэзка падзяляючы горад на адміністрацыйныя раёны (Кастрычніцкі, Ленінскі, Партызанскі, Першамайскі, Савецкі і Цэнтральны), яна наладжвае паміж імі нейкую нябачную сувязь, і элементу «арыентыр», адметнай характарыстыкай якога служыць наяўнасць унікальнага і спецыфічнага, а не працяглага і абагульняючага. Размешчанне на скрыжаванні або на месцы перасадкі толькі ўзмацняе арыентыр (будынак Акадэміі навук або БНТУ, або Чырвонага касцёла, плошча Перамогі). Арыентырамі для мінчукоў з’яўляецца само слова «праспект» і выраз «на праспекце» у сэнсе «галоўная магістраль Мінска» і «нешта (з)рабіць на праспекце Незалежнасці» адпаведна, выразы «пайсці ў горад», «у горадзе» — у сэнсе «пайсці на праспект Незалежнасці», «быць на праспекце Незалежнасці», слова «метро» — у сэнсе «самая старэйшая лінія метро, першая лінія метро; праспект, галоўная падземная магістраль Мінска».

Што тычыцца, надпісаў на памятных знаках, шылдах, помніках і пераліку назваў вуліц, гэта таксама неад’емная частка тэатра — **праграма**. Вядома, што тэатральная праграма як надрукаваны даведнік змяшчае ў сабе назву спектакля (у нас гэта назва вуліцы), звесткі аб аўтары спектакля (інфармацыя пра архітэктара, які стварыў аб’ект), звесткі аб акцёрах (інфармацыя пра знакамітую асобу, якая жыла ў доме), звесткі аб пастаноўцы спектакля (надпісы на шылдах і помніках пра адметныя гістарычныя падзеі).

Асобай увагі патрабуюць назвы галоўнай вуліцы, гісторыя якіх пачалася з самага пачатку XIX стагоддзя з назвы «Захараўская», з імя першага губернатара Захара Карнеева. Менавіта ў гэты час вуліца і атрымала свой высокі статус галоўнага шляху руху. Разам з гэтым фактам змяніўся статус

і самога паселішча: з правінцыйнага ён пераўтварыўся ў прэстыжны. Дарэчы, больш познія спрэчкі аб статусе горада — больш правінцыйнасці, а не сталічнасці (Мінск стаў сталіцай у 1919 годзе, дагэтуль была Вільня), нягледзячы на дамінаванне функцый, формаў і памеру, не сціхаюць і сёння.

Але вернемся да назвы галоўнай вуліцы. Звесткі аб бясконцых перайменнях галоўнай вуліцы гавораць аб тым, што горад быў сведкам шэрагу гістарычных падзей, а назва вуліцы, замацаваная ў дакументах і на шыльдах, пераўтварылася ў гістарычны помнік: кожная новая ўлада мяняла назву пад сябе. Больш за тое, у 1952 годзе велічнасць і цэласнасць стылю галоўнага шляху горада зацвердзіліся ў новай намінацыі: замест слова «вуліца» гарадскія ўлады прапанавалі ўжываць слова «праспект». Атрымліваецца, што сучаснаму праспекту Незалежнасці было наканавана вышэй выконваць не толькі сацыяльную і культурную функцыю, але і ідэалагічную, таму што, камунікуючы з грамадствам і трансліруючы веру ў светлую будучыню і перамогу камунізма, ён павінен быў «спраўдзіць» тую прастору, якую займае, бо нясе вялікую адказнасць за імідж горада і ягоны лад жыцця. Зараз мы бачым, што архітэктура галоўнай вуліцы горада Мінска адлюстроўвае перамогі і дасягненні той эпохі, для гэтага выкарыстоўвалася адпаведная сімволіка: сімвалы савецкай улады (серп і молат, пяціканцовая зорка, герб), інкрустацыя дат самых важных падзей, барэльефныя выявы з геральдычнай сімволікай у выглядзе лаўровых вяноў і львоў, ідэалагічна правільная скульптура (выявы рабочых, сялянаў, спартоўцаў і сцэны з жыцця, якія пакрэслівалі савецкую ідэалогію — пераважна сцэны прамысловай і сельскагаспадарчай вытворчасці).

Заклучэнне. Галоўная вуліца горада з'яўляецца не толькі складнікам сістэмы горада, які ўваходзіць у структуру апошняга, адначасова ёй ёсць уласцівымі чыннікі сістэмы: сюды таксама ўваходзяць тыя самыя элементы горада, якія вызначыў К. Лінч: вузлы, раёны, арыенціры і межы. Таму галоўны шлях горада — гэта складанае сістэмна-структурнае ўтварэнне, бо аніводзін элемент горада не існуе на самой справе ізалявана.

Спіс цытаваных крыніц

1. *Линч, К.* Образ города / К. Линч ; пер. с англ. В. Л. Глазычева ; под ред. А. В. Иконникова. — М. : Стройиздат, 1982. — 328 с.
2. *Голубович, А.* Проспект Независимости в Минске: синтез архитектуры и скульптуры в городской среде Беларуси XX в. [Электронный ресурс] / А. Голубович. — Режим доступа: <http://ais.by/story/15905>. — Дата доступа: 28.02.2018.
3. Проспект Независимости [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Проспект_Независимости_\(Минск\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Проспект_Независимости_(Минск)). — Дата доступа: 10.03.2018.
4. *Аркин, Д.* Ансамбль — высшая ступень архитектурного мастерства / Д. Аркин // Проблема ансамбля в советской архитектуре : сб. ст. — М. : Гос. изд-во лит. и строительства, 1952. — 103 с.

УДК 59.009

А. О. Оралова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Российская Федерация

ВИДОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ ГРЫЗУНОВ КУРГАНСКОЙ ОБЛАСТИ И ИХ ОХРАНА

Введение. Грызуны — это один из самых многочисленных отрядов млекопитающих. Эти животные способны приспосабливаться к различным условиям окружающей среды, многие из них живут под землей, в воде, на деревьях и т. д. Грызуны распространены по всему миру (если не считать Антарктиду и некоторые острова). Чаще всего грызуны расселяются вслед за людьми. Отличаются друг от друга размерами и массой. Тема нашей работы является актуальной, так как грызуны оказывают значительное влияние на биогеоценозы: они являются звеньями многих цепей питания, переносчиками ряда опасных заболеваний, оказывают влияние на формирование почвенного покрова. Знания биологических особенностей грызунов могут быть полезными в процессе регуляции численности этих животных и при составлении программ по охране редких видов.

Основная часть. Обратим внимание на основные отличительные особенности отряда грызунов. Все грызуны имеют сходное строение челюстей, у них нет клыков, между коренными зубами имеется диастема (большое пространство). Резцов у них по одному с каждой стороны нижней и верхней челюсти. Они являются достаточно острыми, наподобие бритвы. Впереди покрыты твердым слоем эмали, задняя часть состоит из мягкого дентина. Поэтому их зубы являются самозатачивающимися. Резцы растут в течение всей жизни грызунов. Всего у них от 12 до 20 зубов [1]. Грызуны очень быстро размножаются, так как у них раннее половое созревание и большое количество рождающихся детёнышей [1].

Впервые грызуны появились примерно около 60 млн лет назад. Их появление совпало с формированием копытных животных. Маленький размер грызунов помогал избежать конкуренции, они питались растительной пищей. Вес грызунов абсолютно разный: некоторые не достигают 10 г, а другие более крупные — максимум — 60 кг [4].

На территории Курганской области насчитывается 30 видов грызунов. Наиболее распространёнными являются следующие виды: суслик большой, ондатра, крыса серая, хомяк обыкновенный, полёвка водяная, полёвка обыкновенная, мышовка лесная, мышь полевая [5]. Имеются виды, занесённые в Красную книгу: сурок степной, или байбак, притобольская белка, летяга обыкновенная, тушканчик большой, или земляной заяц, хомячок джунгарский, хомячок Эверсмanna, степная пеструшка, мышовка степная.

Длительное время под охраной находился бобр, но в настоящее время численность этих животных восстановлена [3]. Условия обитания для этого животного на территории области благоприятные, так как достаточно водоёмов и древесной растительности, необходимых для жизнедеятельности этого животного. Бобр обыкновенный — один из самых больших грызунов. Вес — около 30 кг, длина хвоста — 30 см, а длина туловища — примерно до 95 см. Тело имеет неуклюжее, но крепкое, шея короткая и толстая. Имеет промысловое значение. На территории Курганской области в настоящее время распространён повсеместно.

В целом экологическая обстановка, сложившаяся на территории Курганской области, является неудовлетворительной для жизнедеятельности ряда грызунов, чем объясняется большое количество видов, занесённых в Красную книгу. Курганская область является аграрной территорией. В период интенсивного развития сельского хозяйства были полностью распаханы чернозёмы и лугово-чернозёмные почвы. В результате сельскохозяйственной деятельности человека первичные сообщества луговых степей Зауралья сменили обширные поля и пастбища, залежные земли и вторичные солонцы. Крупные лесные пожары в начале XXI века нанесли значительный ущерб хвойным лесам Зауралья. Всё это привело к сокращению численности ряда видов грызунов, так как сократилась территория пригодных для них мест обитания [3].

Охарактеризуем наиболее редкие виды грызунов и рассмотрим причины сокращения их численности.

Сурок степной, или байбак. Это животное является типичным обитателем степи. Живут зверьки колониями. В позапрошлом веке были широко распространены. К снижению численности привела интенсивная распашка степи и, соответственно, сокращение мест, пригодных для обитания. В настоящее время байбак обитает в оврагах, балках, на крутых склонах и в поймах рек, т. е. преимущественно там, где нет возможности распахать землю. Кроме того, животное длительное время являлось объектом промысла, так как у населения ценились шкурка, мясо и жир животного.

Притобольская белка. Это животное встречается на территории Шатровского и Каргапольского районов. Опросные данные свидетельствуют о наличии зверька в Шадринском и Далматовском районах. На численность белки влияют лесные пожары и вырубка леса, так как для жизнедеятельности животного требуется древесная растительность.

Летяга обыкновенная. Животное внешне похоже на небольшую короткоухую белку, но между передними и задними лапами у неё имеется широкая кожная складка, покрытая шерстью, — летательная перепонка, играющая роль парашюта и частично несущей поверхности при прыжках. Спереди она поддерживается длинной серповидной косточкой, идущей от запястья и приблизительно равной по длине предплечью. Обитает в лиственных и смешанных лесах. К снижению численности также приводит уменьшение количества лесов.

Тушканчик большой, или земляной заяц. Как и байбак, сто лет назад был широко распространён в нашем регионе. Обитает в степных территориях, питается растительной пищей. Причинами снижения численности являются распашка, мелиорация земель, застройка мест обитания.

Хомячок джунгарский. Данный вид предпочитает устраивать норы в пустынных или степных ландшафтах, реже — на окраинах лесостепи. Несмотря на то, что животное очень плодовито, мест обитания на территории Курганской области для него недостаточно. Характерно, что эти животные хорошо приживаются в домашних условиях, что можно использовать в целях восстановления их численности.

Хомячок Эверсмanna. Размеры животного — до 16 см в длину. Хвост уплотнённый, покрыт мягкой шерстью, длиной не более 3,5 см. Обитает среди степной растительности и на солонцах.

Степная пеструшка. Мелкий зверёк с коротким хвостом. Длина тела — 8—12 см, хвоста — 7—19 мм. Весит 25—35 г. Глаза и уши небольшие. Окраска верха тела довольно однотонная: от тёмной или буровато-серой до светлой, серовато-палевой; постепенно переходит в несколько более светлую окраску боков и брюшка. Вдоль хребта от носа до хвоста идёт тёмная полоса. Зимний мех лишь немногим длиннее и гуще летнего.

Мышовка степная. Характерной отличительной особенностью животного являются чёрные полосы на спине. Длина тела — до 72 мм. Обитает в степи и лесостепи [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что основной причиной сокращения численности отдельных видов грызунов на территории Курганской области является уменьшение количества мест, пригодных для их обитания. Следовательно, основными мерами по восстановлению численности животных должно стать создание заказников и заповедных зон на территории области. Необходимо выявление территорий распространения редких видов и контроль за численностью животных на данных территориях, сохранение естественных условий обитания животных, сокращение хозяйственной деятельности в охраняемых зонах. Кроме того, следует контролировать распространение тех видов грызунов, численность которых велика. Нередко они занимают одинаковые экологические ниши с редкими животными и создают им конкуренцию. Интенсивное распространение отдельных видов грызунов может отрицательно повлиять на численность животных других семейств, обитающих в тех же биотопах. Хорошим примером является акклиматизация на территории Курганской области ондатры. Ондатра была привезена из Северной Америки в 30-х годах XX века. Она успешно

акклиматизировалась и расселилась на обширных территориях России. В Курганской области она встречается повсеместно. Большую часть жизни ондатра проводит в водоёмах. Питается растительностью. Это животное занимает такую же экологическую нишу, как русская выхухоль, относящаяся к отряду насекомоядных. Русская выхухоль всегда являлась редким животным, в связи с широким распространением ондатры численность её ещё более сократилась. С одной стороны, ондатра является ценным пушным зверем, с другой — наблюдается вытеснение одним, наиболее приспособленным видом животных другого вида. Такое явление является отрицательным и требует контроля численности ондатры в тех биотопах, где обитает русская выхухоль.

Заключение. В нашем регионе проводится ряд мероприятий по охране и восстановлению редких видов грызунов. В настоящее время на территории Курганской области имеется 16 зоологических заказников, предназначенных для охраны редких животных, в том числе и грызунов. Особое значение для охраны грызунов имеет природный заказник Курганский, расположенный в долине реки Тобол и устье реки Уй, на территории Целинного района. Основные цели заказника — охрана, восстановление и воспроизводство диких животных, ценных в хозяйственном, научном и культурном отношении, а также редких и находящихся под угрозой исчезновения видов животных. В заказнике обитают такие редкие виды грызунов, как джунгарский хомячок, степная мышовка, степная пеструшка. Также создана сеть особо охраняемых природных территорий, насчитывающая 118 участков, имеющих особое природоохранное, научное, культурное, эстетическое, рекреационное и оздоровительное значение [3]. Благодаря принимаемым мерам, численность редких животных постепенно повышается и стабилизируется.

Список цитируемых источников

1. Булдакова, Н. Б. Животный мир Курганской области : учеб. пособие для студентов педагогических вузов, учащихся средних специальных заведений и средних общеобразовательных школ / Н. Б. Булдакова, Ю. В. Тимофеева. — Шадринск, 2008. — 73 с.
2. Все животные мира. Млекопитающие грызуны [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://zhivotnue.ru/index_ru.php?cat=dikie_zhivotnue&ind=9. — Дата доступа: 01.03.2018.
3. Животные курганской области [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://pogodaomsk.ru/Archive/Zhivotnye_Kurganskoi_oblasti/. — Дата доступа: 01.03.18
4. Красная книга Курганской области. — Изд-е 2-е. — Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2012. — 184 с.
5. Название подотрядов грызунов в списке по алфавиту [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://harucal.ru/zhivotnye/4091-nazvanie-podotriadov-gryzunov-v-spiske-po-alfavitu.html>. — Дата доступа: 01.03.2018.
6. Новикова, А. В. Мелкие млекопитающие Курганской области и их распределение по биотопам // Фауна и экология позвоночных Урала и их охрана. — Челябинск : ЧГПИ, 1983.
7. Стариков, В. П. Млекопитающие Курганской области / В. П. Стариков. — Курган : Курганский гос. пед ин-т, 1992. — 80 с.
8. Федеральная санитарно-эпидемиологическая служба. Размножение грызунов и их особенности [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://sesrus.ru/razmnnozhenu-gryzunov>. — Дата доступа: 01.03.2018.

УДК 504.54

И. Н. Пахунова

Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», Гомель

ЛЕСИСТОСТЬ ПРИРОДНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ БЕЛАРУСИ

Введение. Выявление ландшафтных закономерностей распространения и экологического состояния геосистем позволяет оптимизировать процесс создания особо охраняемых природных территорий, выявить наиболее трансформированные ландшафты, экосистемы в пределах которых нуждаются в особой охране в целях сохранения ландшафтного и экологического разнообразия.

Целью исследования было определить сохранность лесов (зональных экосистем) в пределах типологических (виды, подроды и роды ландшафтов) и индивидуальных (физико-географические районы) природно-территориальных комплексов (далее — ПТК) Беларуси. Данный показатель отражает экологическое состояние ПТК и позволяет выявить связи между природными характеристиками ПТК и уровнем его антропогенной трансформации [1; 2].

Основным методом исследования являлся метод ГИС-моделирования и картографирования. Источниками данных являлись оцифрованная ландшафтная карта Беларуси [3], схема физико-географического районирования Беларуси [4] и векторный слой лесов Беларуси из проекта OpenStreetMap. Лесистость рассчитана с помощью оверлейных операций в ГИС MapInfo.

Основная часть. Представим составленную нами карту лесистости физико-географических районов Беларуси (рисунок 1). Из рисунка видно, что максимальное значение показателя (т. е. наименее нарушенное экологическое состояние) характерно для центральных районов — Центральноберезинской и Бобруйской равнин (Предполесская провинция, округ Восточное Предполесье), а также районов на крайнем севере (Нещердо-Городокская возвышенность и Суражская низина) и юге (Василевичская низина, Среднеприпятская низина, Мозырско-Лельчицкая равнина) Беларуси. Минимальной лесистостью (леса занимают менее 1/3 территории) выделяются территории на востоке — Оршанская возвышенность, Горецко-Мстиславская возвышенность,

Оршано-Могилёвская равнина (Восточно-Белорусская провинция с распространением лёссов и лёссовидных отложений) и в западной части — Ошмянская возвышенность, Лидская равнина, Волковысская возвышенность, Слуцкая равнина (округ Западное Предполесье Предполесской провинции, Юго-Западный округ Белорусской гряды и округ Понеманье Западно-Белорусской провинции, а также Высоковская равнина и равнина Загородье округа Брестское Полесье провинции Белорусское Полесье). Именно эти ПТК характеризуются максимальным значением общего балла кадастровой оценки сельскохозяйственных земель и балла продуктивности почв.

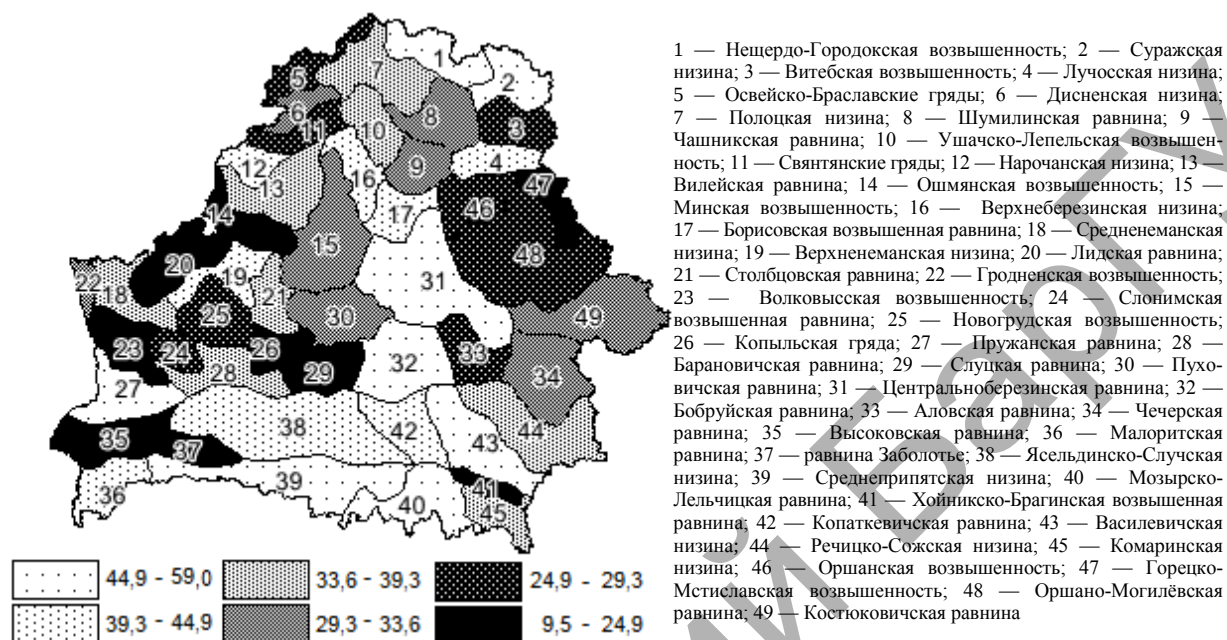


Рисунок 1 — Лесистость физико-географических районов Беларуси, %

Анализ лесистости ПТК, сгруппированных по родам, под родам и видам ландшафтов (таблицы 1—3), показал наличие связи между природными характеристиками, которые легли в основу выделения данных классификационных единиц и экологическим состоянием ландшафтов. Так, максимальной лесистостью выделяются роды аллювиально-террасированных, вторичных водно-ледниковых, озёрно-аллювиальных, камово-моренно-эрозионных ландшафтов.

Т а б л и ц а 1 — Лесистость территории Беларуси по родам ландшафтов, %

Род ландшафтов	Лесистость	Род ландшафтов	Лесистость
Аллювиально-террасированные	48,7	Озёрно-аллювиальные	44,7
Вторичные водно-ледниковые	48,1	Водно-ледниковые с озёрами	53,1
Моренно-зандровые	34,6	Камово-моренно-эрозионные	44,1
Вторично-моренные	22,7	Озёрно-ледниковые	41,3
Ландшафты речных долин	33,0	Камово-моренно-озёрные	31,0
Пойменные	21,3	Моренно-озёрные	22,2
Болотные	40,7	Холмисто-моренно-озёрные	23,1
Холмисто-моренно-эрозионные	22,8	Лёссовые	10,1

Т а б л и ц а 2 — Лесистость территории Беларуси по под родам ландшафтов, %

Подрод ландшафтов	Лесистость	Подрод ландшафтов	Лесистость
С поверхностным залеганием водно-ледниковых песков	54,6	С поверхностным залеганием торфа и песком	46,5
С покровом водно-ледниковых супесей	27,6	С поверхностным залеганием торфа	33,9
С поверхностным залеганием озерно-ледниковых песков и супесей	48,6	С поверхностным залеганием аллювиальных песков	36,3
С поверхностным залеганием озерно-ледниковых суглинков и глин	32,4	С покровом водно-ледниковых суглинков	19,5
С поверхностным залеганием супесчано-суглинистой морены	25,2	С поверхностным залеганием водно-ледниковых песков и супесчано-суглинистой морены	30,9
		С прерывистым покровом водно-ледниковых супесей	42
		С покровом лёссовидных суглинков	13,8

Т а б л и ц а 3 — Лесистость территории Беларуси по видам ландшафтов, %

Вид ландшафтов	Лесистость	Подрод ландшафтов	Лесистость
Плоские	45,9	Среднехолмистые, среднехолмисто-грядовые, среднехолмисто-котловинные	25,8
Плосковолнистые, плоскобугристые, плоско-вогнутые и т. д.	40,8		
Волнистые	38,7	Крупнохолмистые, крупнохолмисто-грядовые	19,2
Холмисто-волнистые, волнисто-ложбинные, волнисто-увалистые и т. д.	24,9	Платообразные	18,0
Мелкохолмистые, гривистые, мелкохолмисто-грядовые, мелкохолмисто-увалистые и т. д.	25,5	Долины	33,0

Наиболее низким значением лесистости характеризуются лёссовые, а также вторично-моренные и холмисто-моренно-эрозионные ландшафты. Из подродов максимальная лесистость у подродов с поверхностным залеганием водно-ледниковых песков, с поверхностным залеганием торфа и песком, с поверхностным залеганием озерно-ледниковых песков и супесей, минимальная — у подродов с покровом лёссовидных суглинков, с покровом водно-ледниковых суглинков.

Связь между характером мезорельефа и лесистостью проявляется в повышении данного показателя с увеличением степени расчленённости рельефа. Это отчётливо заметно по таблице 3: лесистость ландшафтов максимальна для вида плоских ландшафтов, меньше — у плосковолнистых, плоскогривистых и т. д., минимальная — у крупнохолмистых и платообразных.

Вывод. Обнаружен ряд закономерностей в распределении лесов по территории Беларуси. Выявлено, что минимальной лесистостью характеризуются: из индивидуальных комплексов — возвышенности и равнины Восточно-Белорусской провинции и Западной, часто Западно-Белорусской провинции; из типологических комплексов — роды лёссовых, холмисто-моренно-эрозионных и вторично-моренных ландшафтов, подроды с покровом лёссовидных суглинков и с покровом водно-ледниковых суглинков, виды крупнохолмистых, крупнохолмисто-грядовых и платообразных ландшафтов. Результаты исследований могут быть использованы для планирования оптимизации природопользования и охраны природы, совершенствования сети особо охраняемых природных территорий, повышения в ней доли ландшафтов с наиболее напряжённой экологической ситуацией.

Список цитируемых источников

1. Аитов, И. С. Геоэкологический анализ для регионального планирования и системной экспертизы территории (на примере Нижневартовского региона) : автореф. дис. ... канд. геогр. наук : 250036 / И. С. Аитов ; Нижнев. гос. гуман. ун-т. — Барнаул, 2006. — 18 с.
2. Соколов, А. С. Ландшафтные особенности антропогенной трансформации природной среды Брестской области / А. С. Соколов // Вісн. Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. — № 1—2. — 2017. — С. 80—84.
3. Ландшафтная карта Белорусской ССР / под ред. А. Г. Исаченко. — М. : ГУГК, 1984.
4. Марцинкевич, Г. И. Физико-географическое районирование Беларуси в Европейской десятичной системе районирования / Г. И. Марцинкевич, Н. К. Клицунова, О. Ф. Якушко // Вестн. БГУ. — 2001. — № 1. — С. 85—90. — (Сер. 2. Химия. Биология. География).

УДК 504.54

О. Н. Роскач

Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», Гомель

ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОЕ РАЙОНИРОВАНИЕ ГОМЕЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ

Введение. Цели работы: на основе административного деления Гомельской области провести оценку геоэкологических последствий сложившейся структуры землепользования Гомельской области и выделить районы, сходные по показателям землепользования и геоэкологического состояния. Основным источником информации о площадях земель различных категорий являлся Государственный земельный кадастр [1], материалы Министерства природных ресурсов и охраны окружающей среды Республики Беларусь и его региональных подразделений. В качестве показателей геоэкологического состояния были взяты коэффициенты относительной и абсолютной напряжённости эколого-хозяйственного баланса, а также коэффициент естественной защищённости Б. И. Кочурова [2; 3], геоэкологический коэффициент [4]. Все эти абсолютные показатели для каждого района с помощью метода линейного масштабирования преобразованы в нормированную 10-балльную шкалу, где 0 — минимальное, а 10 — максимальное значение показателя.

Основная часть. На основе данных о количестве земель различных категорий была проведена геоэкологическая оценка структуры землепользования административных районов Гомельской области, которая основывалась на расчёте ряда частных показателей (K_O , K_A , K_{EZ} , K_T), которые затем методом линейного масштабирования [5] были нормированы по 10-балльной шкале и путём сложения интегрированы в общий показатель $K_{инт}$ экологического неблагополучия структуры землепользования (таблица 1, рисунок 1).

Т а б л и ц а 1 — Расчёт частных коэффициентов и интегрального показателя экологического неблагополучия структуры землепользования

Район	K_A		K_O		K_{EZ}		K_T		$K_{инт}$
	абс.*	норм.**	абс.	норм.	абс.	норм.	абс.	норм.	
Брагинский	0,06	0,03	0,35	1,82	0,70	2,41	1,73	5,17	9,43
Буда-Кошелевский	0,53	1,41	1,23	10,00	0,48	10,00	0,90	10,00	31,41
Ветковский	0,38	0,97	0,46	2,77	0,63	4,83	1,69	5,41	13,29
Гомельский	2,18	6,26	0,70	5,03	0,51	8,97	1,35	7,38	27,98
Добрушский	3,41	9,88	0,94	7,30	0,51	8,97	0,96	9,65	35,45
Ельский	1,37	3,88	0,45	2,73	0,57	6,90	1,92	4,07	17,58
Житковичский	0,10	0,15	0,24	0,74	0,68	3,10	1,86	4,42	8,41
Жлобинский	0,39	1,00	0,83	6,26	0,54	7,93	1,15	8,55	23,74
Калинковичский	0,92	2,56	0,59	4,06	0,55	7,59	1,75	5,06	19,27
Кормянский	0,55	1,47	0,80	5,97	0,56	7,24	1,21	8,20	22,19
Лельчицкий	0,19	0,41	0,19	0,25	0,71	2,07	2,38	1,40	3,78
Лоевский	0,18	0,38	0,56	3,74	0,55	7,59	1,31	7,62	19,33
Мозырский	0,77	2,12	0,37	2,01	0,62	5,17	1,85	4,48	13,44
Наровлянский	0,05	0,00	0,16	0,00	0,77	0,00	2,62	0,00	0,00
Октябрьский	0,91	2,53	0,53	3,45	0,57	6,90	1,97	3,78	16,66
Петриковский	0,36	0,91	0,36	1,88	0,60	5,86	1,92	4,07	12,38
Речицкий	1,76	5,03	0,59	4,04	0,54	7,93	1,53	6,34	23,34
Рогачевский	3,45	10,00	0,96	7,46	0,52	8,62	1,18	8,37	33,76
Светлогорский	0,67	1,82	0,52	3,34	0,56	7,24	1,77	4,94	17,00
Хойникский	0,06	0,03	0,29	1,21	0,73	1,38	2,24	2,21	4,48
Чечерский	0,66	1,79	0,43	2,51	0,62	5,17	1,77	4,94	13,72

Примечание. * — абсолютное значение показателя;
 ** — нормированное значение показателя.

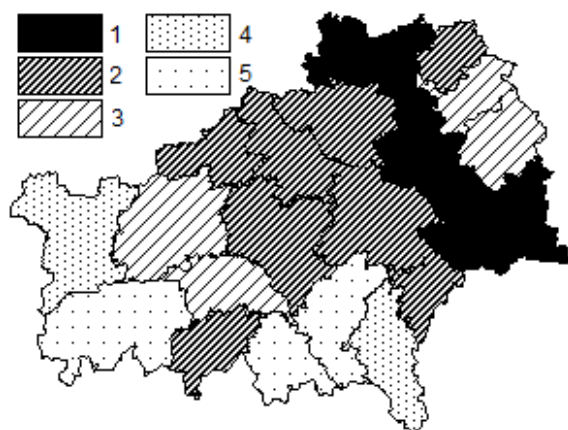
На основе значений частных коэффициентов, особенностей структуры землепользования, классификации районов по величине интегрального показателя было проведено геоэкологическое районирование территории области и выделено четыре геоэкологических района, отличающихся сходным экологическим состоянием, внутренним единством и своеобразными индивидуальными особенностями трансформации природной среды (рисунок 2). Крупнейший по площади (43,2% площади области) Юго-Западный район характеризуется минимальным уровнем нарушенности природной среды (таблица 2). Плотность населения здесь — 15,9 чел. / км²; в том числе плотность сельского населения — 5,0 чел. / км²; отношение доли площади к доле населения — 2,2.

Наиболее нарушенным является Гомельско-Рогачёвский район (площадь — 18,3%; отношение доли площади к доле населения — 0,4; плотность населения — 51,2 чел. / км²; в том числе сельского — 37,5 чел. / км²). Данный район характеризуется значениями всех показателей, соответствующими максимальному уровню антропогенной трансформации.

Средний уровень нарушенности характерен для двух оставшихся районов — Северо-Восточного и Центрального. Первый является самым маленьким по площади — 9,2%; отношение доли площади к доле населения — 2,9; плотность населения — 51,2 чел. / км², в том числе сельского — 37,5 чел. / км²).

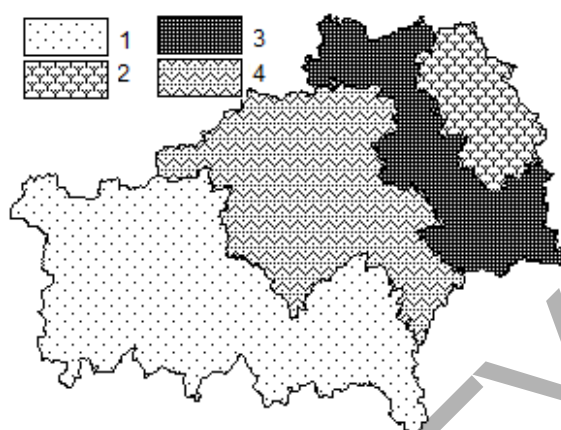
Площадь Центрального района составляет 29,3% площади области. Отношение доли площади к доле населения — 1,1, плотность населения — 26,1 чел. / км², в том числе сельского — 8,6 чел. / км²).

Минимальная доля пашни, лугов и сильно нарушенных территорий характерна для Юго-Западного района (таблица 2). Он же выделяется максимальной долей лесов и особо охраняемых природных территорий. Минимальная доля осушенных земель — в Северо-Восточном районе, а значение доли сельскохозяйственных земель в общей площади осушенных заметно снижено для Северо-Восточного и Юго-Западного районов.



1 — более 25; 2 — 15—25; 3 — 10—15; 4 — 5—15; 5 — менее 5

Рисунок 1 — Интегральный показатель экологического неблагополучия структуры землепользования



Геоэкологические районы: 1 — Юго-Западный; 2 — Северо-Восточный; 3 — Гомельско-Рогачёвский; 4 — Центральный

Рисунок 2 — Геоэкологическое районирование Гомельской области

Т а б л и ц а 2 — Структура землепользования и экологическое состояние геоэкологических районов

Геоэкологический район	Пашня, %	Луга, %	Лесные земли, %	Особо охраняемые природные территории, %	Сильно нарушенные, %	Осушенные, %	Доля сельскохозяйственных земель среди осушенных, %	K_A	K_O	K_{EZ}	K_T
Северо-Восточный	26,1	8,5	47,9	2,2	3,5	9,8	64,5	0,49	0,52	0,63	1,60
Гомельско-Рогачёвский	36,1	13,8	33,0	1,0	5,9	14,4	87,8	1,86	0,94	0,51	1,10
Центральный	27,0	10,3	47,5	3,8	4,2	19,4	86,1	0,62	0,61	0,58	1,58
Юго-Западный	13,5	8,0	62,0	20,4	2,9	16,0	65,6	0,13	0,28	0,84	2,07
<i>В целом по области</i>	<i>22,6</i>	<i>9,8</i>	<i>51,2</i>	<i>10,3</i>	<i>3,9</i>	<i>16,1</i>	<i>76,3</i>	<i>0,30</i>	<i>0,48</i>	<i>0,68</i>	<i>1,71</i>
<i>По Беларуси</i>	<i>27,4</i>	<i>13,2</i>	<i>42,2</i>	<i>8,7</i>	<i>4,2</i>	<i>16,5</i>	<i>84,2</i>	<i>0,40</i>	<i>0,64</i>	<i>0,62</i>	<i>1,41</i>

Коэффициент K_O в 2017 году увеличился по отношению к 2011 году для Северо-Восточного района (на 0,03), Гомельско-Рогачёвского и Центрального (на 0,02) и уменьшился для Юго-Западного района (на 0,01); в целом по области увеличился на 0,01.

Заключение. Проведена геоэкологическая оценка административных районов по нескольким коэффициентам, на основе значений которых была проведена интегральная оценка и геоэкологическое районирование, позволившее выделить четыре района, отличающихся сходным экологическим состоянием, внутренним единством и своеобразными индивидуальными особенностями трансформации природной среды.

Список цитируемых источников

1. Реестр земельных ресурсов Республики Беларусь : по сост. на 1 янв. 2017 г. / Гос. ком. по имуществу Респ. Беларусь. — Минск, 2017. — 57 с.
2. Кочуров, Б. И. Геоэкология: экодиагностика и эколого-хозяйственный баланс территории / Б. И. Кочуров. — Смоленск : СГУ, 1999. — 154 с.
3. Егоренков, Л. И. Геоэкология / Л. И. Егоренков, Б. И. Кочуров. — М. : Финансы и статистика, 2005. — 320 с.
4. Аитов, И. С. Геоэкологический анализ для регионального планирования и системной экспертизы территории (на примере Нижневартского региона) : автореф. дис. ... канд. геогр. наук : 250036 / И. С. Аитов ; Нижневарт. гос. гуманитар. ун-т. — Барнаул, 2006. — 18 с.
5. Бакуменко, Л. П. Интегральная оценка качества и степени экологической устойчивости окружающей среды региона (на примере Республики Марий Эл) / Л. П. Бакуменко, П. А. Коротков // Прикладная эконометрика. — 2008. — № 1. — С. 73—92.

ИЗМЕНЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ФОТОСИНТЕТИЧЕСКИХ ПИГМЕНТОВ В ЛИСТОВЫХ ПЛАСТИНАХ ДРЕВЕСНЫХ РАСТЕНИЙ В РАЗЛИЧНЫХ ПО ЗАГРЯЗНЕНИЮ ЗОНАХ ТУЛЫ

Введение. Стремительный рост городов и возрастание площадей урбанизированных территорий создают новые и обостряют уже существующие экологические проблемы. В атмосферном воздухе современных городов присутствуют сотни веществ различных химических классов, поступающих из многочисленных источников антропогенного характера. Существенный вклад в загрязнение почв и атмосферного воздуха городской среды, наряду со стационарными источниками, вносит автомобильный транспорт. В крупных городах его доля в общем загрязнении воздуха составляет 60—80% [1].

Показано, что древесные растения обладают высокой чувствительностью к антропогенной нагрузке, поэтому могут служить адекватными индикаторами состояния урбоэкосистемы [2]. В качестве диагностических признаков должны использоваться наиболее чувствительные к экологическим воздействиям информативные функции и процессы. Известно, что одним из наиболее информативных биохимических показателей реакции растений на изменение факторов внешней среды, степени их адаптации к изменившимся условиям произрастания является содержание хлорофиллов и каротиноидов — главных фоторецепторов фотосинтезирующей клетки [3].

Поэтому целью работы являлось определение изменения содержания фотосинтетических пигментов (далее — ФСП) у древесных растений в различных по загрязнению зонах.

Для осуществления данной цели были поставлены следующие задачи: 1) выбор пробных участков и их зонирование по загрязнению с помощью биологических параметров; 2) определение количества ФСП в разных по загрязнению зонах; 3) анализ результатов.

В качестве объектов исследования использовались шесть видов древесных растений, распространённых в Туле повсеместно: клён остролистный, клён ясенелистный, липа сердцевидная, ясень обыкновенный, вяз шершавый, пузыреплодник калинолистный.

Основная часть. Первоначально оценивали уровень загрязнения пробных участков по показателям интенсивности движения автомобильного транспорта, количеству полос на проезжей части, удаленности пробных участков от проезжей части. В качестве биологических критериев использовали степень некротических повреждений листовых пластин и показатель флуктуирующей асимметрии (далее — ФА) листьев.

Анализ некротических изменений листовых пластин показал, что у большинства деревьев, произрастающих в парке, повреждение листьев незначительно. Заметное некротическое повреждение отмечалось уже рядом с малой магистралью, например, у липы сердцевидной оно составило $40 \pm 10\%$ поврежденных листьев от общего числа в выборке. У растений, произрастающих возле крупной и средней магистрали с грузовым потоком, $70 \pm 10\%$ всех листьев были с некрозом.

Определяли степень ФА листовой пластины, для чего с каждого листа снимали промеры с правой и левой стороны. Расчёт полученных данных осуществляли по методике В. М. Захарова [4]. Затем данные сопоставляли с диапазоном значений интегрального показателя стабильности развития. Величина показателя превышает условную норму ($< 0,040$) у всех анализируемых деревьев со всех точек пробоотбора. Необходимо отметить, что все выбранные для анализа деревья в парке характеризуются показателем ФА более 0,045, что отражает значительные нарушения. Липа оказалась наиболее чувствительным деревом: во всех точках пробоотбора, кроме парка, показатель ФА превышает 0,054 — экстремальное превышение нормы (5 баллов). У клёна остролистного значение практически неизменно, везде наблюдается значительное нарушение (3 балла). Таким образом, оценка степени некротического изменения и показателя ФА может служить показателем диагностики состояния деревьев в Туле.

Анализ позволил классифицировать участки по загрязнению на семь зон: зона крупной магистрали с отдалённостью пробных участков 1 м, зона средней магистрали (1-2 м), зона средней магистрали с грузовым потоком машин (2 м), зона средней магистрали с грузовым потоком машин (15 м), зона малой магистрали (2 м), парковая зона и пригород (Тульская область).

Определяли содержание ФСП в экстрактах листовых пластин. Для этого снимали оптическую плотность водно-спиртовых экстрактов листьев на спектрофотометре СФ-104 в спектральном режиме в трёхкратной повторности при следующих значениях λ : 440,5; 649; 665 нм. Содержание хлорофилла *a*, хлорофилла *b* и каротиноидов рассчитывали по формулам Вернона для 96%-го раствора этанола.

Для анализа состояния фотосинтетического аппарата (далее — ФСА) использовали показатели функционального состояния растений. Первый показатель — отношение хлорофилла *a* к хлорофиллу *b* (a/b). Он показывает степень сформированности ФСА. В норме составляет 2,5—3,0. Для большинства

исследуемых образцов он значительно снижен ($2 \pm 0,1$). Это указывает на то, что произрастание на данных пробных участках негативно влияет на рост и развитие растений, а также сказывается на фотохимической активности листьев.

Второй показатель — отношение суммы хлорофиллов к концентрации каротиноидов ($a + b / car$). Он является характеристикой работы ФСА. Данное соотношение в норме стабильно и очень чутко реагирует на изменения окружающей среды. В норме составляет 3,0—8,0. Для большинства древесных растений он находится в допустимых пределах, что указывает на адаптацию растений к среде произрастания. Однако для липы сердцевидной ($9,3 \pm 0,8$) и клена американского ($9,8 \pm 0,4$) в зоне средней магистрали данный показатель превышен, что может говорить о реакции суперкомпенсации или о разрушении каротиноидов.

В результате анализа выявлено три вида реакций ФСА лиственных деревьев на токсиканты: 1 реакция — адаптация ФСА, 2 реакция — активация ФСА и последующее угнетение на более загрязненных зонах, 3 реакция — угнетение ФСА.

Реакция адаптации зарегистрирована у клена ясенелистного. У него в разных по загрязнению зонах нет статистических отличий в содержании хлорофилла *a* (7 ± 1 мг / л). Отмечено незначительное увеличение содержания хлорофилла *b* при приближении к средней магистрали с грузовым потоком на 24%, тогда как концентрация каротиноидов во всех зонах находится примерно на одном уровне (диапазон значений от 1,4 до 1,9 мг / л).

Вторая реакция — реакция увеличения концентрации ФСП в зоне средней магистрали и уменьшение в зоне крупной магистрали — наблюдается у ясеня обыкновенного и липы сердцевидной.

У ясеня содержание хлорофилла *a* резко увеличивается в зоне магистрали с малым потоком машин ($16,4 \pm 0,2$ мг / л) в 1,5 раза, по сравнению с парковой зоной ($10,7 \pm 0,7$ мг / л). Далее содержание хлорофилла *a* падает и достигает значения $5,4 \pm 0,8$ мг / л в зоне крупной магистрали. Похожее изменение отмечено по содержанию хлорофилла *b*. На крупной магистрали его содержание в два раза ниже по сравнению с парковой зоной. Содержание каротиноидов колеблется от 1,7 мг / л в зоне крупной магистрали до 2,3 мг / л в парковой зоне.

У ФСА липы наблюдаются те же закономерности. Прослеживается увеличение содержания хлорофилла *a* в зоне средней магистрали в 1,7 раза (с $6,0 \pm 0,7$ мг / л в зоне пригорода до $10,4 \pm 0,3$ мг / л), далее содержание хлорофилла *a* снижается почти в два раза в зоне крупной магистрали. Для хлорофилла *b* отмечена такая же тенденция — увеличение концентрации в зоне средней магистрали (с $2,9 \pm 0,4$ мг / л в зоне пригорода до $5,5 \pm 0,7$ мг / л) и уменьшение в зоне с повышенным загрязнением до $2,7 \pm 0,5$ мг / л. Содержание каротиноидов незначительно увеличивается в зоне средней магистрали с грузовым потоком машин (с $1,9 \pm 0,2$ мг / л в зоне пригорода до $2,2 \pm 0,3$ мг / л), после уменьшается в зоне крупной магистрали до $1,6 \pm 0,1$ мг / л.

Третья реакция — угнетение ФСА — наблюдалась у вяза шершавого, клена остролистного и пузыреплодника калинолистного. Причём наибольшее изменение содержания ФСП прослеживалось у пузыреплодника.

У вяза содержание хлорофилла *a* значительно снижается уже в зоне средней магистрали. Его содержание падает с $12,3 \pm 0,4$ мг / л в парковой зоне до $6 \pm 0,1$ мг / л. Концентрация хлорофилла *b* меняется в диапазоне 2,9—4,9 мг / л. Концентрация каротиноидов статистически неизменна ($2,4 \pm 0,2$ мг / л).

У клена остролистного содержание хлорофилла *a* и хлорофилла *b* снижается в два раза в зоне крупной магистрали по сравнению с парковой зоной. В парковой зоне содержание хлорофилла *a* и хлорофилла *b* ($10,5 \pm 0,2$ мг / л и $5,1 \pm 0,2$ мг / л соответственно) максимально. Пигментная система достаточно устойчива в зоне средней магистрали. У клена остролистного наблюдается снижение содержания ФСП (особенно хлорофилла *a*) при увеличении загрязненности зон.

У пузыреплодника происходит снижение на крупной магистрали по сравнению с малой магистралью содержания хлорофилла *a* (с $15,7 \pm 0,6$ мг / л до $6,2 \pm 0,2$ мг / л) и хлорофилла *b* (с $7,8 \pm 0,4$ мг / л до $3,1 \pm 0,1$ мг / л) в 2,5 раза, что показывает угнетенное состояние ФСА. Содержание каротиноидов на крупной магистрали ($2,5 \pm 0,1$ мг / л) снижается в 1,5 раза по сравнению с малой магистралью ($1,7 \pm 0,1$ мг / л).

Вывод. Учитывая высокую реактивность ФСА пузыреплодника калинолистного, а также клена остролистного, ясеня обыкновенного и вяза шершавого, их можно использовать для сезонной фитоиндикации с использованием данных по изменению содержания ФСП. Клен ясенелистный и липа сердцевидная являются достаточно устойчивыми деревьями и подходят для озеленения крупных промышленных центров, так как характеризуются относительно постоянным уровнем ФСП в зонах с повышенным загрязнением.

Список цитируемых источников

1. Бухарина, И. Л. Эколого-биологические особенности древесных растений в урбанизированной среде : монография / И. Л. Бухарина, Т. М. Поварнишина, К. Е. Ведерников. — Ижевск : Ижев. ГСХА. — 2007. — 216 с.
2. Реакция растений на комплексное воздействие природных и антропогенных стрессоров / П. Духовский [и др.] // Физиология растений. — 2003. — Т. 50, № 2. — С. 165—173.
3. Тужилкина, В. В. Реакция пигментной системы хвойных на длительное аэротехногенное загрязнение / В. В. Тужилкина // Экология. — 2009. — № 4. — С. 243—248.
4. Здоровье среды: методы оценки / В. М. Захаров [и др.]. — М. : Центр эколог. политики России, 2000. — 68 с.

ОСОБЕННОСТИ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗЕМЕЛЬ ФИЗИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОКРУГОВ БЕЛАРУСИ

Введение. Целью настоящей работы является выявление территориальных особенностей структуры и характеристик сельскохозяйственных земель Беларуси в разрезе физико-географических округов. Современная схема физико-географического районирования Беларуси в Европейской десятичной системе районирования предложена Г. И. Марцинкевич с соавторами в 2001 году [1]. Согласно схеме, территория делится на 5 провинций (выделяемых по орографическим границам, которые обуславливают разный генезис рельефа и направленность физико-географических процессов), 14 округов (выделяемых по разновозрастным типам рельефа и антропогенным отложениям), 49 районов (выделяемых по типу рельефа и характеру почвенно-растительного покрова). Для вычисления площадей земель различных категорий в пределах округов и других их характеристик были использованы данные о площади земель соответствующих категорий в административных районах за 2017 год [2] или об их населении [3], результатах кадастровой оценки [4] и т. д., взвешенные по площади доли данного административного района в пределах физико-географического округа.

Основная часть. Из таблицы 1 видно, что максимальные доли сельскохозяйственных земель (а также пашенных) характерны для округов на западе страны (Понеманье, Западное Предполесье, Юго-Западный округ Белорусской гряды, Брестское Полесье), а также для Приднепровского округа на востоке (более 30%). Минимальное количество таких земель — в Мозырском и Припятском Полесье, Витебском Поозерье. Отношение доли сельскохозяйственных земель округа с наибольшим значением данного показателя к доле округа с наименьшим составляет 2,46. Минимальная доля пахотных земель в общей площади сельскохозяйственных земель характерна для поозерских округов — Браславское Поозерье, Подвинье и Нарочано-Ушачское Поозерье.

Т а б л и ц а 1 — Показатели осушения сельскохозяйственных земель по округам

Показатель	Витебское Поозерье	Браславское Поозерье	Подвинье	Нарочано-Ушачское Поозерье	Центральный округ Белорусской гряды	Понеманье	Юго-Западный округ Белорусской гряды	Западное Предполесье	Восточное Предполесье	Поднепровье	Брестское Полесье	Припятское Полесье	Мозырское Полесье	Гомельское Полесье
Доля сельскохозяйственных земель	29,2	39,0	35,0	40,3	41,2	49,0	53,6	48,1	41,9	48,6	47,3	32,3	21,8	35,8
Доля пахотных земель	18,9	22,5	20,6	23,6	27,6	33,6	38,6	33,4	29,2	34,2	29,3	19,2	13,9	24,6
Доля луговых земель	9,9	16,3	14,1	16,3	12,8	14,7	14,2	14,1	12,1	13,6	17,3	12,8	7,6	10,9
Доля земель под постоянными культурами	0,4	0,2	0,3	0,4	0,9	0,7	0,7	0,6	0,5	0,6	0,7	0,3	0,3	0,4
Доля пахотных земель от площади всех сельскохозяйственных земель	64,6	57,7	58,8	58,6	67,0	68,6	72,2	69,4	69,8	70,4	61,8	59,3	63,9	68,6
Балл плодородия пахотных и почв под постоянными культурами	28,1	25,5	26,2	27,6	30,6	35,1	37,4	24,1	30,6	31,3	31,0	29,1	28,2	28,6
Балл плодородия естественных луговых почв	13,0	12,6	12,3	12,8	13,1	15,2	15,6	15,5	14,2	14,0	16,4	15,4	13,4	14,4
Балл плодородия улучшенных луговых почв	27,5	25,0	25,5	26,5	27,9	30,2	30,2	31,9	28,5	29,0	31,0	30,7	27,9	28,9
Балл плодородия почв сельскохозяйственных земель в целом	26,3	24,2	24,2	25,7	28,6	32,5	34,7	32,2	28,5	28,6	30,5	28,2	26,9	27,2

Максимальная доля лугов (более 15%) в Брестском Полесье, Браславском Поозерье и Нарочано-Ушачском Поозерье, минимальная (менее 10%) в Мозырском Полесье и Витебском Поозерье. По доле земель под постоянными культурами выделяется Центральный округ Белорусской гряды.

Показатель кадастровой оценки земель — балл плодородия почв сельскохозяйственных угодий — также представлен в таблице 1. Для пахотных почв и почв под постоянными культурами максимальное его значение у Юго-Западного округа Белорусской гряды и Понеманья, для естественных луговых почв — у Брестского Полесья и Юго-Западного округа Белорусской гряды.

Т а б л и ц а 2 — Показатели осушения сельскохозяйственных земель по округам

Показатель	Витебское Поозерье	Браславское Поозерье	Подвинье	Нарочано-Ушачское Поозерье	Центральный округ Белорусской гряды	Понеманье	Юго-западный округ Белорусской гряды	Западное Предполесье	Восточное Предполесье	Поднепровье	Брестское Полесье	Припятское Полесье	Мозырское Полесье	Гомельское Полесье
Осушенные сельскохозяйственные	10,2	11,1	14,1	13,9	11,2	13,3	11,5	16,8	13,9	9,5	24,1	16,2	10,8	15,0
Доля сельскохозяйственных среди осушенных	77,9	78,2	82,9	85,3	85,5	84,2	92,0	91,8	82,7	80,5	93,1	85,3	72,5	76,1
Доля осушенных земель среди сельскохозяйственных	34,9	28,5	40,3	34,5	27,2	27,1	21,5	34,9	33,2	19,5	51,0	50,2	49,5	41,9
Доля осушенных от площади пашни	42,3	37,8	49,0	35,2	15,6	10,7	8,8	23,1	21,6	14,0	38,9	41,1	37,4	34,1
Доля осушенных от площади лугов	22,2	16,0	28,4	34,4	53,1	65,3	57,0	64,5	62,8	34,6	72,8	64,8	72,4	60,6
Доля осушенных от площади под постоянными культурами	1,0	0,3	2,8	3,5	2,0	1,1	1,2	1,1	3,9	2,6	8,6	8,6	4,9	6,7

Представим территориальные неоднородности распределения общего балла кадастровой оценки сельскохозяйственных земель (рисунок 1). Максимальны баллом отличаются округа на западе центральной части страны — Западное Предполесье и Юго-Западный округ Белорусской гряды, в сумме составляющие 11,6% территории Беларуси. Общий балл постепенно уменьшается к северу и к югу, а также к востоку от этих округов. Балл от 29 до 32 имеют округа на севере и на юге — Понеманье и Брестское Полесье (11,1% от общей площади). Минимальный балл наблюдается на крайнем севере — в Браславском Поозерье и Подвинье (6,4%). Статистический анализ показал наличие связи между плотностью сельского населения округов и значением общего балла кадастровой оценки земель (коэффициент Пирсона — +0,57 при $p < 0,05$; коэффициент Спирмена — +0,80 при $p < 0,05$).

Представим показатели осушенности сельскохозяйственных земель по округам (таблица 2). По доле осушенных сельскохозяйственных земель выделяются округа юго-западной части Беларуси — Брестское Полесье, Западное Предполесье, Припятское Полесье.

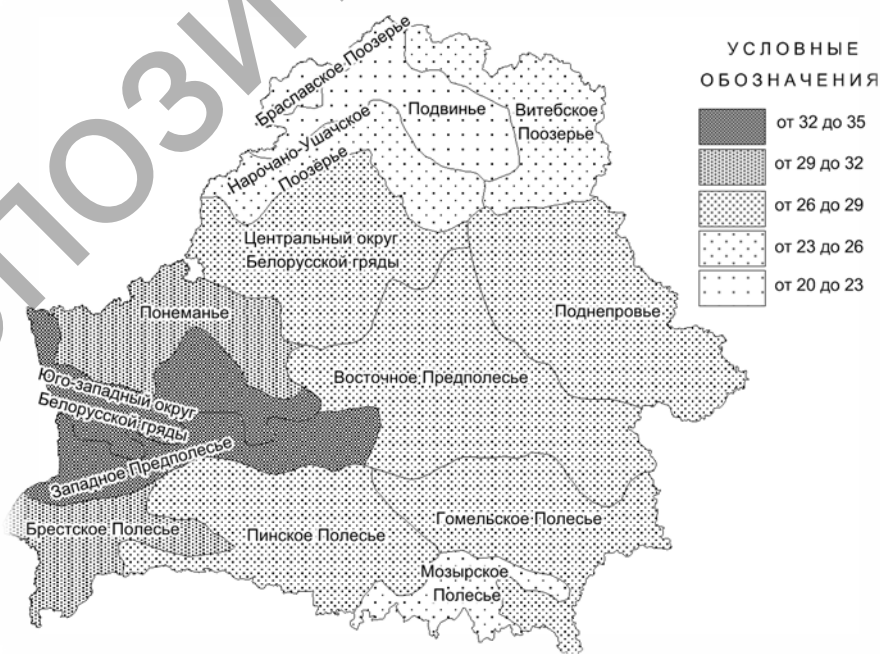


Рисунок 1 — Общий балл кадастровой оценки сельскохозяйственных земель, баллы

Заключение. Проведен анализ особенностей сельскохозяйственного использования территорий физико-географических округов Беларуси. Приняв во внимание комплекс показателей, отражающих степень благоприятности условий для сельскохозяйственного использования, можно отметить, что наиболее благоприятны условия округов Западное Предпоселье, Юго-Западный округ Белорусской гряды, Брестское Полесье. Несколько отстают от них Поднепровье и Понеманье.

Список цитируемых источников

1. Марцинкевич, Г. И. Физико-географическое районирование Беларуси в Европейской десятичной системе районирования / Г. И. Марцинкевич, Н. К. Клицунова, О. Ф. Якушко // Вестн. БГУ. — 2001. — № 1. — С. 85—90. — (Сер. 2. Химия. Биология. География).
2. Реестр земельных ресурсов Республики Беларусь : по сост. на 1 янв. 2017 г. / Гос. ком. по имуществу Респ. Беларусь. — Минск, 2017. — 57 с.
3. Демографический ежегодник Республики Беларусь : стат. сб. / редкол.: И. В. Медведева (пред.) [и др.]. — Минск, 2017. — 439 с.
4. Результаты кадастровой оценки сельскохозяйственных земель Республики Беларусь на 1 января 2015 г. [Электронный ресурс] // Гос. ком. по имуществу Респ. Беларусь. — Режим доступа: <http://www.gki.gov.by/uploads/files/Rezultaty-na-1-janvarja-2015-g.pdf>. — Дата доступа: 24.02.2018.

УДК 581.9

Н. А. Хлебалина, Е. М. Волкова

Учреждение образования «Тульский государственный университет», Тула, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ФЛОРЫ СТЕПНОГО ПАМЯТНИКА ПРИРОДЫ «БЕЛАЯ ГОРА» (ТУЛЬСКАЯ ОБЛАСТЬ, РОССИЯ)

Введение. «Белая гора» является памятником природы регионального значения, расположенным на правом берегу реки Плавы у северо-западной окраины города Плавска Тульской области. Площадь составляет 2,5 га. «Белая гора» представляет собой озерско-хованские и малевские отложения карбона и потому является значимым геологическим объектом [1].

Данная природная территория также ценна с биологической точки зрения, поскольку характеризуется наличием редких лугово-степных сообществ, расположенных на северной границе подзоны луговых степей, а также редких видов растений и животных. К охраняемым растениям, внесенным в Красную книгу Тульской области, относятся 13 видов: *Adonis vernalis* L., *Anthericum ramosum* L., *Iris aphylla* L., *Polygala sibirica* L., *Gypsophila altissima* L., *Stipa capillata* L., *Stipa pennata* L., *Verbascum phoeniceum* L., *Linum flavum* L., *Allium flavescens* L., *Echinops ritro* L., *Oxytropis pilosa* (L.) DC, *Spiraea crenata* L. [1]. В составе флоры представлены виды различных семейств, жизненных форм, экобиоморф и географических элементов. Соотношение видов указанных групп [2] позволит комплексно оценить состояние флоры этой уникальной для Тульской области территории.

Основная часть. На основе собственных геоботанических описаний травяной растительности памятника «Белая гора», а также списка видов, составленных И. С. Шереметьевой [3], было выявлено 296 видов сосудистых растений, относящихся к 48 семействам. Средний уровень видового богатства в одном семействе — 6 видов, семейств, в которых число видов выше среднего уровня, — 12. Систематический анализ флоры производили на основе выявления 10 наиболее крупных семейств, которые позволили составить спектр флоры исследуемого объекта. Данный спектр зависит от комплекса почвенно-климатических факторов, а также истории и текущего состояния территории [4]. В составе 10 ведущих семейств первые два места по числу видов занимают Asteraceae — представлено 37 видами (12,5%), Poaceae — 32 вида (10,8%). На третьем месте находится Fabaceae — 28 видов (9,5%), наличие в первой тройке данного семейства характерно для флористического спектра Средней России в целом [5; 6]. Далее располагаются семейства Rosaceae — 25 видов (8,4%), Caryophyllaceae (5,1%) и Lamiaceae (5,1%) — по 15 видов в каждом семействе, Cyperaceae (4,7%) и Scrophulariaceae (4,7%) — по 14 видов. На девятом и десятом месте находятся соответственно Brassicaceae — 11 видов (3,7%), Apiaceae — 10 видов (3,4%) (таблица 1). Ведущие семейства в сумме содержат 201 вид, что составляет 68% от общего числа видов данной флоры, что соответствует флоре неморальной зоны [2]. В остальных 38 семействах находится от 1 до 6 видов.

Экологический анализ также является составной частью оценки состояния флоры и включает в себя определение спектра жизненных форм и экобиоморф. На исследуемом памятнике природы произрастают растения разных жизненных форм, которые могут быть выделены с позиции подходов И. Г. Серебрякова [7] и К. Раункиера [8].

Т а б л и ц а 1 — Состав ведущих семейств степной флоры «Белой горы»

Семейство	Количество видов, шт.	% от общего числа видов
Asteraceae	37	12,5
Poaceae	32	10,8
Fabaceae	28	9,5
Rosaceae	25	8,4
Caryophyllaceae	15	5,1
Lamiaceae	15	5,1
Cyperaceae	14	4,7
Scrophulariaceae	14	4,7
Brassicaceae	11	3,7
Apiaceae	10	3,4
Итого	201	68

Согласно системе жизненных форм Раункиера, в исследуемой флоре преобладают гемикриптофиты — 73%, представлены 171 видом (*Stipa pennata*, *Phleum pratense*, *Poa pratensis*, *Carex pallescens* и др.). На втором месте находятся криптофиты (геофиты) — 10% исследуемых видов (*Bromus inermis*, *Carex hirta*, *Allium flavescens* и др.). Доля терофитов достаточно велика (*Capsella bursa-pastoris*, *Trifolium arvense*, *Acinos arvensis* и т. д.) — 8% (19 видов). Участие фанерофитов (включая нанофанерофиты) и хамефитов почти одинаково и играет незначительную роль в изучаемой флоре — 5% и 4% соответственно. Полностью отсутствуют гидрорфиты. Доминирование гемикриптофитов является типичным для флоры Европейской части России [9].

По классификации И. Г. Серебрякова во флоре «Белой горы» преобладают наземные травы — 93%. Их них наиболее часто встречаются стержнекорневые травы (21%) — *Viscaria vulgaris*, *Potentilla argentea*, *Trifolium montanum* и др., причём стержнекорневые корнеотпрысковые составляют всего 1% — *Achillea nobilis* и *Ajuga genevensis*. Длиннокорневишные (*Poa compressa*, *Bromus inermis*, *Carex nigra* и т. д.) и короткокорневишные (*Stipa pennata*, *Iris aphylla*, *Melandrium album* и др.) виды занимают второе место среди всех жизненных форм — 18%. На третьем месте находятся рыхлодерновинные травы, представлены 18 видами (8%), среди которых: *Phleum pratense*, *Briza media*, *Carex pallescens* и др. Плотнoderновинные травы (*Carex humilis*, *Deschampsia cespitosa*, *Helictotrichon pubescens* и т. д.), в отличие от рыхлодерновинных, составляют всего 3% от числа жизненных форм. Монокарпические двулетники и малолетники (*Oberna behen*, *Bunias orientalis*, *Melilotus officinalis*, всего 15 видов) и монокарпические однолетники (*Draba nemorosa*, *Arenaria serpyllifolia*, *Trifolium arvense*, всего 15 видов) в сумме составляют 12% от общего числа жизненных форм. Кистекоорневые травы, наземноползучие травы, листовые суккуленты, луковичные и корнеотпрысковые растения в сумме составляют 15%. Древесные растения (деревья, кустарники, кустарнички) представлены 14 видами (6%). Среди деревьев выявлено 6 видов: *Salix fragilis*, *S. caprea*, *Ulmus minor*, *Malus sylvestris*, *Sorbus aucuparia*, *Padus avium* (3%), среди кустарников и кустарничков — 7 видов: *S. triandra*, *S. viminalis*, *Rubus idaeus*, *Padus avium*, *Genista tinctoria*, *Chamaecytisus ruthenicus*, *Rhamnus cathartica*. К полудревесным растениям относятся полукустарнички, которые составляют 1% от общего числа жизненных форм: *Rubus caesius*, *Thymus marschallianus*.

В составе флоры «Белой горы» установлено 11 экобиоморф. Доминирующими являются мезоморфные виды (34%): *Agrostis tenuis*, *Elytrigia repens* и др. Переходными от этого типа считаются ксеромезоморфные (18%), геломезоморфные (3%) и гигромезоморфные (2%) экобиоморфы. Также значительное место во флоре памятника природы занимают ксероморфные (14%) — *Stipa pennata*, *Agrostis vinealis* и другие, а также мезоксероморфные экобиоморфы (11%): *Oberna behen*, *Filipendula vulgaris* и др. На долю геломорфных представителей приходится 3% всех видов растений. Из переходных типов встречаются гидрогеломорфные (1%), ксерогеломорфные (3%). Довольно редки гигроморфные (1%) и суккулентные (1%) экобиоморфы [9].

В результате проведенного географического анализа флоры, основанного на типах ареалов и хорологических группах видов по океаничности, удалось выявить, что на исследуемой территории наиболее распространенными являются евро-западноазиатские эвриокеанические (8,6%), субокеанические (10,5%) и субконтинентальные (9,5%) виды. Континентальные евро-азиатские виды (4,8% среди всех хорологических групп) играют важную роль в данной флоре, так как это в основном виды субпонтического и понтического геоэлементов, характерных для северных (луговых) и южных степей соответственно [10]. К видам субпонтического геоэлемента, более широко распространенным, относятся: *Agrimonia eupatoria*, *Filipendula vulgaris*, *Salvia pratensis*, *Trifolium alpestre* и т. д.; к видам понтического геоэлемента, менее представленным, относятся: *Adonis vernalis*, *Linum flavum*, *Stipa pennata*, *Achillea nobilis* и др. [9]. Численность видов, которые распространены в Европе (европейские) и за пределами евро-западноазиатского типа ареала (евро-западносибирские, евро-сибирские, евро-азиатские, циркумбореальные), уменьшается; происходит сокращение эвриокеанических и субконтинентальных видов до 1%, субокеанических —

до 2,4%. Примерно в равных соотношениях встречаются виды с европейскими и евро-азиатскими, евро-сибирскими и циркумбореальными типами ареалов.

Заключение. По результатам проведённого анализа флоры памятника природы «Белая гора» можно сделать вывод о ее специфике на данной территории. При помощи систематического анализа удалось выявить 10 ведущих семейств, среди которых первые три места занимают сложноцветные, злаковые и бобовые соответственно, что типично для флоры Средней России в целом. В спектре жизненных форм преобладают гемикриптофиты по классификации Раункиера и наземные травы по Серебрякову. Мезоморфные экобиоморфы являются доминантными на исследуемой территории. Географический анализ показал, что в составе флоры степного памятника природы «Белая гора» наиболее распространенными являются евро-западноазиатские виды.

Список цитируемых источников

1. Красная книга: особо охраняемые природные территории Тульской области. — Тула : Гриф и К, 2007. — 316 с.
2. Толмачев, А. И. Введение в географию растений / А. И. Толмачев. — Л., 1974. — 244 с.
3. Шереметьева, И. С. Конспект флоры сосудистых растений Тульской области / И. С. Шереметьева, Л. В. Хорун, А. В. Щербаков ; под ред. проф. В. С. Новикова. — М. : Изд-во. Ботан. сада Моск. ун-та ; Тула : Гриф и К, 2008. — 274 с.
4. Волкова, Е. М. Методическое пособие для лабораторно-практических работ по курсу «Биогеография» / Е. М. Волкова. — Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2006. — Ч. 1. Ботаническая география. — 94 с.
5. Хохряков, А. П. Основные типы флористических спектров Средней России / А. П. Хохряков // Флора Центральной России : материалы науч. конф., Липецк, 1—3 февр. 1995 г. — М., 1995. — С. 12—16.
6. Полуянов, А. В. Флора Курской области / А. В. Полуянов. — Курск, 2005. — 264 с.
7. Серебряков, И. Г. Экологическая морфология растений / И. Г. Серебряков. — М. : Высш. шк., 1962. — 378 с.
8. Raunkiaer, C. Om biologiske Typer, Med Hensyn til Plantemes Tilpasning til at overleve ugunstige Aarstiden Bot. Tidskr., 26. 1904 (Biological types with reference to the adaptation of plants to survive the unfavourable season; in: Raunkiaer, 1934.)
9. Булохов, А. Д. Травяная растительность юго-западного нечерноземья России / А. Д. Булохов. — Брянск, 2001. — 296 с.
10. Лавренко, Е. М. Провинциальное разделение Причерноморско-Казахстанской подобласти степной области Евразии / Е. М. Лавренко // Ботан. журн. — 1970. — Т. 55, № 5. — С. 609—625.

УДК 502.172:582.29

Д. С. Ющик, Л. А. Веремейчик

Учреждение образования «Белорусский государственный технологический университет», Минск

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ИНДИКАЦИИ СОСТОЯНИЯ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Введение. Контроль за качеством окружающей среды, степень её благоприятности для населения проводится в целях определения состояния природных ресурсов и разработки стратегии рационального их использования, определения предельно допустимых нагрузок для любого региона, решения вопроса о воздействии на окружающую среду определённого предприятия и оценки эффективности природоохранных мероприятий и др.

В последние годы в ряде стран мира внедряются методы контроля качества атмосферного воздуха с использованием биологических методов. Методы биоиндикации основаны на наблюдениях за отдельными организмами, популяциями или сообществами организмов в естественной среде обитания в целях определения их реакции на изменения, связанные с качеством окружающей среды. Они подразумевают оценку токсических свойств загрязняющих веществ с использованием модельных живых систем. В качестве признаков визуальной биоиндикации используется внешний вид растений, показатели численности отдельных видов, соотношение в сообществах различных видов, их распределение по обилию и т. п. [1].

Аргументами в пользу целесообразности использования подходов биотестирования качества окружающей среды являются их универсальность, простота, доступность, дешевизна и высокая чувствительность тест-организмов к действию загрязняющих веществ, что позволяет получить достоверные данные о состоянии окружающей среды. Это определило возможность применения данного метода в изучении качества атмосферы как сигнального показателя экспресс-контроля, позволяющего получить данные интегральной оценки токсичности, принять необходимые меры для защиты населения.

Биоиндикаторами называются растительные и животные организмы, наличие, количество и состояние которых служат показателями изменения качества среды их обитания. Глубина биоиндикации может быть различной — от простой визуальной диагностики растений до изучения иммунных и генетических изменений в организме индикаторов. Для методов биоиндикации хорошо подходят лишайники и сосна. Они высокочувствительны к загрязнениям, и на них избирательно действуют, прежде всего, вещества, увеличивающие кислотность среды (SO₂, HF, HCl, NO₂). Биоиндикация — это обнаружение

и определение экологически значимых природных и антропогенных нагрузок на основе реакций на них живых организмов непосредственно в среде их обитания [2].

С учетом того, что ограничивающим фактором для постоянного поселения большинства лишайников является атмосферное загрязнение, основной целью исследований явилось установление зависимости между характером распространения эпифитных лишайников и чистотой воздуха в различных районах г. п. Зельва.

Основная часть. В качестве методов индикации загрязнения воздуха с помощью растений использовались лишайники — лихеноиндикация. Многочисленные исследования в районах промышленных объектов, на заводских и прилегающих к ним территориях показывают прямую зависимость между загрязнением атмосферы и сокращением численности определённых видов лишайников. Особая чувствительность лишайников объясняется тем, что они не могут выделять в среду поглощенные токсические вещества, которые вызывают физиологические и морфологические изменения. В связи с тем, что лишайники поглощают воду всей поверхностью тела в основном из атмосферных осадков и отчасти из водяных паров, влажность слоевищ непостоянна и зависит от влажности окружающей среды. Таким образом, поступление воды в лишайники происходит, в отличие от высших растений, по физическим, а не по физиологическим законам. Недаром слоевище лишайников сравнивают с фильтрованной бумагой.

По мере приближения к источнику загрязнения слоевище становится толстым, обильно покрывается соредиями. Изучение лишайниковой флоры в населённых пунктах и вблизи крупных промышленных объектов показывает, что состояние окружающей среды оказывает существенное влияние на развитие лишайников. По их видовому составу и встречаемости можно судить о степени загрязнении воздуха. Каждому уровню загрязнения атмосферной среды соответствует свой состав лишайников. Чем сильнее загрязнен воздух, тем меньше в нём видов лишайников. При повышении загрязнённости воздуха первыми исчезают кустистые лишайники, за ними — листоватые, последними — накипные.

Наиболее сильно лишайники реагируют на диоксид серы. Концентрация диоксида серы $0,5 \text{ мг} / \text{м}^3$ губительная для всех лишайников. На территориях, где средняя концентрация SO_2 превышает $0,3 \text{ мг} / \text{м}^3$, лишайники практически отсутствуют. В районах со средними концентрациями диоксида серы от $0,3$ до $0,05 \text{ мг} / \text{м}^3$ по мере удаления от источника загрязнения сначала появляются накипные лишайники, затем листовые. При концентрации менее $0,05 \text{ мг} / \text{м}^3$ появляются кустистые лишайники и некоторые листоватые. На городской территории выделяют три уровня зоны лишайников [3].

Для исследований были выбраны посадки из конского каштана обыкновенного (*Aesculus hippocastanum*) в г. п. Зельва, имеющиеся на следующих участках: участок № 1 расположен на территории парка в микрорайоне «Южный», участок № 2 — на территории свеклопункта Городейского сахарного комбината, участок № 3 — вблизи санаторной школы.

В исследованиях определялся видовой состав лишенофлоры. Проводили отбор представителей каждого обнаруженного вида лишайника для определения его принадлежности к определённому виду. Было установлено, что на всех исследуемых участках присутствуют накипные лишайники (леканора разнообразная) и листоватые (ксантория настенная, пармелия бороздчатая), тогда как кустистые лишайники (эверния сливовая) имелись только в парке отдыха — самой чистой зоне (участок № 1). Следует отметить, что на деревьях, произрастающих вдоль дороги (участки № 2 и № 3), в основном были лишайники рода ксантория и леканора.

С учетом наличия различных видов лишайников (накипных, листоватых и кустистых) расчетным методом определялась относительная чистота атмосферы. Установлено, что степень загрязнения атмосферного воздуха на участке № 1 (парк отдыха) невысокая, показатель относительной чистоты атмосферы был равен $0,96$. Самым загрязнённым оказался исследуемый участок № 2, показатель относительной чистоты атмосферы составил $0,63$, так как рядом находятся свеклопункт и железная дорога, которые отрицательно влияют на качество атмосферы.

Проводились также исследования по определению площади проективного покрытия лишайниками стволов деревьев. Методика основана на использовании соотношения проективного покрытия ствола дерева лишайниками, зависит от суммарного количества видов лишайников и лишайников доминантного вида [3]. В ходе проведённых исследований были получены следующие данные: на участке № 1 установлено среднее значение степени покрытия, которое составляет $52,5\%$, что соответствует 5-й зоне загрязнения — зона чистого воздуха. На участке № 2 установлено среднее значение степени покрытия и составляет 19% , это соответствует 2-й зоне загрязнения — зоне сильного загрязнения, на участке № 3 среднее значение степени покрытия составляет $25,2\%$ — зона умеренного загрязнения.

Полученные в результате исследований данные позволяют рекомендовать ряд природоохранных мероприятий: проинформировать население об экологическом состоянии различных районов посёлка, влиянии загрязнения на здоровье, проводить акции в защиту окружающей среды, озеленять территории школы, улицы посёлка.

Заключение. Изучение литературы по лихенологии позволило предположить, что лишайники — это растительные организмы, которые можно использовать в качестве индикаторов загрязнения воздуха. Каждому уровню загрязнения атмосферной среды соответствует свой состав лишайников. Чем сильнее загрязнен воздух, тем меньше в нём видов лишайников (участок № 2). При повышении загрязнённости воздуха первыми исчезают кустистые лишайники, затем — листоватые, последними — накипные.

Определение относительной чистоты атмосферы доказало, что чем разнообразнее состав лишайников, тем чище воздух. Оценивая качество воздуха по проективному покрытию стволов деревьев лишайниками, было установлено, что чем сильнее загрязнён воздух, тем меньшую площадь покрывают лишайники на стволах деревьев. Участок № 1 соответствует зоне чистого воздуха, данный факт доказывает, что чем дальше расположена проезжая часть, промышленные предприятия, тем чище воздух. Для зоны отдыха это первая необходимость. Участок № 2 соответствует зоне сильного загрязнения, что доказывает вредное воздействие транспорта и промышленности на экосистемы. Участок расположен на территории свеклопункта Городейского сахарного комбината, автомобильная дорога находится в 10 м от исследуемых деревьев, а в 300 м от исследуемого участка проходит железная дорога. Участок № 3 соответствует зоне умеренного загрязнения, дорога находится в 4 м от исследуемых деревьев.

Все способы исследования доказали, что самым чистым исследованным местом является участок № 1 — территория парка отдыха в микрорайоне «Южный» (г. п. Зельва). Участок № 2 — территория свеклопункта Городейского сахарного комбината (ул. Вокзальная, 29, г. п. Зельва) — по всем показателям оказался самым загрязнённым. Участок № 3 — территория вблизи санаторной школы г. п. Зельва (ул. Вокзальная, 23) — по всем показателям соответствует умеренной степени загрязнения атмосферы.

Проведенные исследования позволяют утверждать, что лишайники очень чувствительны к загрязнению воздуха, поэтому даже в пределах трёх исследованных участков встречаются неравномерно. В рамках исследовательской деятельности установлена зависимость между эпифитными лишайниками и чистотой воздуха. В непосредственной близости от дороги лишайники встречаются крайне редко, а в отдалении от дороги, в центральной части парка растут чаще и представлены несколькими видами. Таким образом, доказана возможность использования метода лишеноиндикации для контроля загрязнения атмосферного воздуха.

Список цитируемых источников

1. Якунина, И. В. Методы и приборы контроля окружающей среды. Экологический мониторинг : учеб. пособие / И. В. Якунина, Н. С. Попов. — Тамбов : Изд-во Тамбов. гос. техн. ун-та, 2009. — 188 с.
2. Чеснокова, С. М. Биологические методы оценки качества объектов окружающей среды : учеб. пособие : в 2 ч. / С. М. Чеснокова. — Владимир : Изд-во Владимир. гос. ун-та, 2007. — Ч. 1. Методы биоиндикации. — 84 с.
3. Практикум по экологии : учеб. пособие / С. В. Алексеев [и др.] ; под ред. С. В. Алексеева. — М. : АО МДС, 1996. — 192 с.

ДОШКОЛЬНОЕ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.21:502.1

Е. В. Андронович

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Одним из важных направлений современной дошкольной педагогики является экологическое образование детей. Несмотря на большое количество исследований, проведенных в последние годы в данном направлении, для практики работы остается актуальной проблема разработки эффективных способов реализации задач экологического образования дошкольников. В данной работе представлена программа экологического образования детей среднего дошкольного возраста в процессе познавательной практической деятельности. Разрабатывая данную программу, мы опирались на положение Е. И. Смолер о том, что неотъемлемой частью познавательной практической деятельности является активность, которая выступает определяющей характеристикой личности и ведущим фактором в воспитании и обучении [1]. Также нами учитывались следующие характерные особенности познавательной практической деятельности в экологическом образовании детей среднего дошкольного возраста, выделенные Т. А. Серебряковой: 1) направлена на получение новых представлений о мире природы; 2) способствует формированию системы представлений о природе; 3) развивает познавательную активность; 4) способствует развитию мыслительных процессов и операций; 5) оказывает влияние на развитие речи [2].

Основная часть. Разработанная программа экологического образования детей среднего дошкольного возраста в процессе познавательной практической деятельности включает в себя три раздела: 1) формирование экологических представлений у воспитанников; 2) развитие эмоционально-ценностного отношения воспитанников к природе; 3) формирование мотивов и умений экологически целесообразной деятельности. Для каждого раздела были подобраны задания по организации познавательной практической деятельности разных типов. Формированию экологических представлений способствовали задания познавательно-исследовательского характера. Эмоционально-ценностное отношение развивали посредством созерцательных заданий. Практические задания направлены на формирование мотивов и умений экологически целесообразной деятельности.

Познавательно-исследовательские задания помогают сформировать у детей представления об изучаемом объекте, его свойствах, характеристиках, особенностях; созерцательные предусматривают чувственное познание мира природы, при котором ребенок оценивает свое отношение к реальным объектам; практические задания направлены на формирование у воспитанников самостоятельности, ответственности за выполнение порученного дела, воспитание трудолюбия, чувства коллективизма. Необходимо отметить, что все описанные выше типы заданий не были использованы нами по отдельности, они успешно интегрировались, дополняя друг друга. Подбирая методы и приемы организации работы с детьми, мы старались задействовать как можно больше сенсорных систем: зрение, слух, осязание, обоняние и вкус. В организации познавательной практической деятельности мы придерживались следующих этапов: 1) определение объекта изучения и постановка проблемы (выбор темы исследований); 2) выдвижение детских предположений, гипотез и поиск возможных вариантов решения данной проблемы; 3) сбор необходимого материала (вопросы, определение понятий, наблюдения, эксперименты); 4) подведение итогов, формулировка выводов, умозаключений.

Целью первого этапа является обучение детей среднего дошкольного возраста умениям делать предположения, задавать вопросы, интересоваться природными явлениями, изменениями, жизнью растений, животных. При этом мы подводим воспитанников к тому, чтобы они изъявляли желание познавать загадки нашей природы. Важным является выбор объекта наблюдения, исследования. Помимо запланированных приёмов организации работы в познавательной практической деятельности, мы также работали над решением возникающих детских вопросов во время прогулок, занятий, наблюдений детей дома.

Очень важно, чтобы каждый детский вопрос нашел свой ответ, который бы удовлетворял детским «почему», «зачем» и др. Следовательно, важным моментом является развитие умения задавать вопросы. Для этого использовались разные задания-упражнения. Например, детям предлагались картинки, на которых были изображены люди, животные, растения окружающего мира. Воспитанникам необходимо было задать вопросы тому, кто на них изображён. Предлагались вопросы, которые помогут узнать новое об объекте, лежащем на столе. Чтобы научить детей правильно задавать вопросы, нами использовались игры. В игре «Задай вопрос», детям раздаются картинки с изображениями различных объектов природы и даётся задание: кто больше объектов увидит на картинке и кто больше задаст вопросов. При этом действует правило: нельзя повторять вопрос, который уже звучал.

Когда дети познакомились с вопросом как формой приобретения представлений, переходим к новому этапу — освоение умения формулировать вопросы в различной форме при опоре на наглядное содержание. Для этого используются карточки-домики с символами, обозначающими разные вопросы: «Кто это?»,

«Что это?», «Какого цвета?», «Какой формы?», «Какого размера?», «Какой на ощупь?», «Для чего?», «Где?», «Что делают?», «Когда?», «Куда?». Когда дети хорошо научатся задавать вопросы с помощью карточек-символов, переходим к следующему этапу, цель которого — формирование умения осуществлять целенаправленный поиск неизвестного с помощью вопросов. Это такие игры, как: «Угадай, что загадано?», «Угадай, что это за объект?» и т. д. Эти игры проводятся уже без опоры на карточки с символами вопросов.

Объект познания должен привлекать детей, а также быть интересным. В этом огромные усилия должен приложить взрослый — воспитатель дошкольного образования. В своей работе для того, чтобы обратить детское внимание на выбранный нами объект, использовали художественное слово, загадки, атрибутику, сюрпризные моменты, эстетику, например, красивая коробочка непременно притягивала воспитанников, чтобы посмотреть, что там. Уголок экспериментирования также у нас был задействован. Первоначально мы его красиво оформили, прикрепили картинки-напоминания, как себя необходимо вести во время проведения эксперимента, наблюдения. На первых порах нами выбирались объекты исследования, которые выставлялись на видное место в уголке природы. Конечно же, дети никак не могли не пройти и не посмотреть, не потрогать, не спросить, что это, для чего это. Первый опыт всегда проводился с группой, затем дети самостоятельно в течение дня экспериментировали, наблюдали, делали пометки в дневники, зарисовки.

Созерцательные задания на формирование эмоционально-ценностного отношения, умения видеть красоту и неповторимость объектов и явлений природы предлагались воспитанникам в процессе экологических игр, проблемных ситуаций, акций. В различные времена года проводилась игра «Звуки природы». Например, осенью дети вслушивались в звуки ветра, дождя, крики летящей стаи птиц, шелест под ногами опавших листьев. Ветер мы могли не только слышать, но и изучать, играя: с пакетиками, вертушками, летающим змеем, с помощью простых игр и приспособлений определяли силу ветра.

Практические задания применялись в процессе изучения объектов природы, обращали внимание детей на то, как необходимо осуществлять уход за цветочными растениями в группе, на участке, за обитателями жилого уголка — черепахой, хомячком и попугайчиком. Ведь для того, чтобы осуществлять уход, необходимо знать характерные особенности того или иного животного, растения. Так, например, мы изучали, какие цветковые растения необходимо чаще поливать, а какие могут долгое время обойтись без влаги, какие светлюбивые, а какие тенелюбивые. Рассказывали о том, что растениям необходимы следующие условия для существования: земля, вода и свет, только каждому в различных количествах. По уходу за растениями мы обучали воспитанников практическим действиям (практические задания): поливка, пересадка, прополка, рыхление, вытирание пыли с листьев, распыление воды на листья, размножение, перевалка. Для этого нами использовались следующие приемы: игры «Волшебное семя, росток», «Трудовой десант», дежурство в уголке природы.

По уходу за животными уголка природы обращали внимание детей на строение черепахи, попугая, их образ жизни, рассказывали, чем они питаются. Больше удовольствие доставляло воспитанникам, конечно же, кормление животных, наблюдение за употреблением пищи, дети радовались от того, что положенная ими капуста была съедена. Хочется отметить, что дети проявляли больше интереса к животным, чем растениям, больше задавали вопросов о них, а также старались своевременно покормить, почистить клетку. Скорее всего, это связано с тем, что детей привлекает больше то, что движется, ест, издает звуки. Растения же неподвижны, поэтому мы обращали детское внимание на то, что растения растут, как и животные; это мы могли проверить, измерив линейкой рост цветкового растения. Объяснения, что растения питаются водой, не особо ясны для детей. Для этого нами были проведены эксперименты: в прозрачные стаканы с водой набирали воду и размещали в них ростки от растений. Таким образом, дети наблюдали за тем, как у оторванного ростка появлялись корни, как воды в стаканах становилось меньше. Учили детей выбирать необходимый инструментарий для организации ухода через игровые ситуации: «Чтобы почистить клетку попугая, нам нужны...», «Для рыхления земли нам понадобятся...», «Для поливки растений необходимо взять...».

Как мы видим, задания познавательные-исследовательские, созерцательные и практические по отдельности не применялись, а интегрировались и дополняли друг друга.

Эффективность данной программы определялась в ходе контрольного этапа педагогического эксперимента, результаты которого показали значительное повышение экологической образованности воспитанников экспериментальной группы как по сравнению с констатирующим этапом, так и по сравнению с контрольной группой детей.

Заключение. Познавательная практическая деятельность способствует формированию экологической образованности детей среднего дошкольного возраста при соблюдении следующих условий. Во-первых, использование в организации познавательной практической деятельности художественного слова, трудовой деятельности, изобразительной деятельности, наглядного материала и др. Во-вторых, при реализации индивидуального и дифференцированного подходов во время организации познавательной практической деятельности, заключающихся в учёте индивидуальных особенностей детей среднего дошкольного возраста. В-третьих, при придании процессу познания эмоционально насыщенного характера.

Список цитируемых источников

1. Смолер, Е. И. Развитие интеллектуальной активности детей дошкольного возраста : пособие для педагогов учреждений дошкол. образования / Е. И. Смолер. — Мозырь : Белый Ветер, 2014. — 103 с.
2. Серебрякова, Т. А. Экологическое образование в дошкольном возрасте : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. А. Серебрякова. — 2-е изд. — М. : Академия, 2008. — 208 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Самую многочисленную группу детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи составляют дошкольники с общим недоразвитием речи (далее — ОНР). Для данной категории детей характерно нарушение как экспрессивной, так и импрессивной речи. «Импрессивная речь (лат. impressio впечатление) — процесс понимания речевых высказываний, как устных, так и письменных. Этот процесс начинается с восприятия потока чужой речи, затем идёт декодирование этого потока до речевой схемы, выделение через внутреннюю речь общей мысли высказывания и понимания его мотива» [1, с. 27].

Изучением состояния импрессивной речи у дошкольников с ОНР занимались такие учёные, как Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Н. А. Чевелева, Р. И. Лалаева, Н. С. Жукова, Т. В. Туманова и др. В исследованиях подчеркивается, что одним из обязательных условий формирования правильной, чёткой и внятной речи является воспитание активного произвольного внимания к речи. Важно с первых занятий как логопеда, так и воспитателей приучать детей вслушиваться в обращенную речь, различать и воспроизводить её отдельные, доступные для ребенка элементы, удерживать в памяти воспринятый на слух материал, уметь слышать ошибки в своей и чужой речи.

В начале обучения почти все дети не реагируют на речь взрослых, не прислушиваются к речи, комментирующей их действия. Поэтому с первых дней пребывания ребёнка в специальном дошкольном учреждении или специальной группе для детей с тяжелыми нарушениями речи необходимо формировать у воспитанника умение вслушиваться в речь взрослых. Это умение развивается постепенно. Сначала ребёнок выделяет в потоке речи своё имя, затем — то, что относится именно к нему, и, наконец, начинает руководствоваться обращением взрослого ко всем детям. Для развития реакций детей на речь взрослого очень важно положительно оценить действие каждого ребенка, поддержать его внимание подходящей репликой, сказать именно о нём, упомянув при этом его имя. Надо поощрять каждого ребёнка, не пропустив никого.

В данной работе раскрывается педагогический потенциал изобразительной деятельности в развитии импрессивной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Основная часть. Значение рисования, лепки, аппликации и конструирования для всестороннего развития и воспитания дошкольника с ОНР велико и многогранно. Изобразительная деятельность выступает как специфическое образное средство познания действительности, поэтому имеет большое значение для умственного развития детей. В свою очередь умственное воспитание ребёнка теснейшим образом связано с развитием речи. На занятиях по рисованию, лепке, аппликации и конструированию развивается как экспрессивная, так и импрессивная речь детей: усвоение названий форм, цветов и их оттенков, пространственных обозначений способствует обогащению словаря; высказывания в процессе наблюдений за предметами и явлениями, при обследовании и рассматривании предметов, построек, а также при рассматривании иллюстраций, репродукций с картин художников положительно влияют на расширение словарного запаса и формирование связной речи. Педагог также активно привлекает детей к объяснению задания, последовательности его выполнения. В процессе анализа работ в конце занятия дети рассказывают о своих рисунках, лепке, высказывают суждения о работах других детей. Использование образных сравнений, стихотворений для эстетической характеристики предметов способствует развитию выразительной речи [2].

На занятиях изобразительной деятельностью детей можно знакомить с новыми словами, учить понимать, различать и, наконец, употреблять слова в активной речи. Ребёнок может знакомиться с названиями предметов, действий, которые он производит с предметами, различать и употреблять слова, обозначающие внешние признаки предметов и признаки действий. Ребёнок приучается вслушиваться в короткую фразу взрослого, понимать смысл постепенно усложняемых высказываний, новых слов, уточняет их лексические, фонетические, грамматические оттенки [3].

Важно и то обстоятельство, что ребёнок в продуктивной деятельности опирается одновременно на несколько анализаторов (зрение, слух, тактильное восприятие), что также оказывает положительное влияние на развитие речи. Продуктивная деятельность благоприятна для развития речи прежде всего тем, что ребёнок сам непосредственно действует с предметами. В продуктивной деятельности создаются условия для осуществления тесной связи слова с действием, с признаками действия. Обеспечить связь слова с предметом значительно легче, чем связь слова с действием. В изобразительной деятельности это происходит естественно, поскольку ребёнок сам выполняет разнообразные действия. Например, взял карандаш, прижал тряпочку, отрезал уголок, кисточку положил на подставку. Важно отметить, что действия детей, оречевлённые в изобразительной деятельности, становятся более совершенными, осмысленными, целенаправленными, ритмичными, регулируемые. Ускоряется и сам процесс усвоения изобразительных навыков.

На каждом занятии по изобразительной деятельности происходит уточнение и накопление словаря для использования его детьми в активной речи в ближайшее время, а также восприятия и накопления моделей

простых и более сложных предложений для использования их детьми в будущем. Дети с ОНР к старшему дошкольному возрасту умеют отвечать на вопрос одним словом. Следующая форма ответа, которой предстоит овладеть, — предложение. Поэтому на занятии они прослушивают образцы простых и распространенных предложений. Например: «Валера берёт кисточку. Дима уже взял кисточку. Все дети уже взяли кисточки для клея. Даша намазывает яблоко. Матвей уже наклеил яблоко» и т. д. Эти образцы речи для ближайшего будущего — зона ближайшего развития. Простые образцы речи педагога (для ближайшего будущего) используются в процессе выполнения деятельности детьми, более сложные — в конце занятия.

Для развития импрессивной речи детей на занятиях по изобразительной деятельности применяются различные приемы: показ предмета, рисование предмета с натуры, показ приёмов изображения, словесное объяснение, обследование предмета, анализ работы, сличение работы с образцом, комментирование действий, использование речи взрослого в качестве образца и т. д. Следует отметить большую эффективность одновременного использования на занятии нескольких приёмов. Например, сочетание словесного объяснения с показом приёмов изображения или с воспроизведением их изображения детьми (движение карандашом в воздухе, кистью без краски или без клея — на бумаге). Словесные инструкции должны быть чёткими, немногословными [4].

Специфика построения обследования предмета состоит в том, что зрительное и тактильное восприятие предмета должно целенаправленно и максимально комментироваться речью взрослых. Например, при рассматривании игрушечного зайца перед тем, как его слепить, образец речи может быть таким: «Это заяц. Сегодня мы будем лепить зайца. Давайте посмотрим, что надо лепить. Это туловище. Туловище у зайца овальное. Мы будем лепить овальное туловище. Все дети видят туловище? А это голова. Голова круглая. Я показала голову. А это ухо. Видите ухо? Оно длинное!». Затем дети привлекаются к показу. Им предлагается показать отдельные части. Действия детей тоже комментируются: «Сейчас Кирилл вам покажет голову зайца. Вот голова. И уши тоже покажи. Уши длинные. Мы будем лепить такие длинные уши. А головку круглую» и т. д. При обследовании предмета не следует ограничиваться действиями одного ребёнка, по возможности надо привлекать всех детей и аналогичным образом оречевлять их движения. Это создаёт условия для многократного прослушивания детьми одних и тех же слов, словосочетаний, предложений. От содержания комментирующей речи при обследовании предмета зависит точность передачи детьми количества частей предмета, их расположения, формы, величины, пропорции и т. д.

В обучении детей с ОНР является специфичным использование такого приёма, как воспроизведение движений в воздухе. Например, прежде чем рисовать, предварительно следует выработать необходимое движение в воздухе, а затем уже воспроизводить его на бумаге. Обучая детей, взрослый показывает, как надо выполнять движение в воздухе, затем предлагает это делать детям и сам продолжает вместе с детьми, комментируя: «Сейчас все возьмём карандаши и будем рисовать вот так. Поднимите карандаши и покажите, как будем рисовать дорогу. Вот так: слева направо. Все показываем, как надо рисовать. А теперь будем рисовать на бумаге. Слева направо».

Занятие изобразительной деятельностью развивает у детей способность сравнивать предметы, признаки, действия. Например: «Денис лепит колобка, а Наташа уже лепит зайца. Савелий рисует зелёную машину, а Андрей — жёлтую. Жанна намазывает треугольник, а Боря — уже приклеивает».

В конце занятия педагог подводит итог. Например: «Сегодня дети учились лепить конфеты. Все слепили много конфет. Конфеты получились разные: зеленые, желтые, красные». Затем педагог даёт оценку. На первый план должна выступать положительная оценка. Даже если дети что-то не смогли выполнить, каждого нужно похвалить — кого за усердие, кого за аккуратное наклеивание, за ровно вырезанную деталь и т. д.

Первым шагом в развитии понимания речи на занятиях изобразительной деятельностью является усвоение назывательной функции слова: всё, что находится вокруг ребёнка, всё, что он делает и как делает, получает названия. Для того чтобы слово-название стало словом-понятием, на него надо выработать большое число различных условных связей, в том числе двигательных. Выполняя повторяющиеся движения в рисовании (штрихи, мазки, линии), дети любят сопровождать их речью в такт движениям руки: топ-топ («следы»), кап-кап («дождик идёт»); оживляют свои выполненные работы. Это также следует использовать для развития разных сторон речи.

Заключение. Изобразительная деятельность имеет большое познавательное, воспитательное и коррекционное значение благодаря своей наглядности. Все предметы, с которыми действует ребёнок и которые создаются им в результате продуктивной деятельности, выполняют роль наглядной опоры для понимания обращенной речи.

Список цитируемых источников

1. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. — М. : ГНОМ и Д, 2000. — 128 с.
2. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию : учеб. пособие для учащихся пед. училищ по специальности 03.08 «Дошкольное воспитание» / Т. С. Комарова [и др.] ; под ред. Т. С. Комаровой. — М. : Просвещение, 1991. — 256 с.
3. Урадовских, Г. Развитие речи на занятиях по изобразительной и конструктивной деятельности / Г. Урадовских // Ребёнок в дет. саду. — 2007. — № 2. — С. 22—24.
4. Суворова, Н. Развитие речи детей на занятиях по изобразительной деятельности в логопедической группе [Электронный ресурс] / Н. Суворова // Международный образовательный портал. — Режим доступа: <http://www.maam.ru>. — Дата доступа: 30.10.2017.

РАЗВИТИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ИГР-ДРАМАТИЗАЦИЙ

Введение. Дошкольный возраст — период интенсивного развития личности ребёнка. Особенно важным процессом для дошкольника является развитие речи. Процесс речевого развития включает в себя освоение не только содержательной, но и эмоционально-образной стороны языка (Н. М. Аксарина, М. И. Кольцова, Р. В. Тонкова-Ямпольская, О. И. Яровенко). Развитие выразительной стороны речи детей дошкольного возраста — одна из важнейших составляющих развития их психических процессов, особенно мышления; подготовки к школе и ко взрослой жизни в целом. «Чем выразительнее речь, тем более она речь, а не только язык, потому что чем выразительнее речь, тем больше в ней выступает говорящий; его лицо, он сам» [1].

Интонационная выразительность — один из типов выразительности речи. Это совокупность следующих акустических компонентов речи: ритм, тембр, темп, интенсивность, тон голоса, мелодика, логическое ударение, паузы. Интонация фонетически организует речь и является средством выражения самых разнообразных синтаксических значений и категорий, а также экспрессивно-эмоциональной окраски слов. Интонация — это «движение в процессе развертывания речи высоты её звучания, силы, темпа, тембра и членения паузами. Таким образом, интонация — явление весьма сложное, несмотря на то, что слушателем оно воспринимается как нечто целостное, нерасчленённое и поэтому “простое”» [2, с. 200].

С помощью интонации говорящий отражает своё отношение к высказываемой мысли, передаёт свои чувства, переживания, доводит своё высказывание до полной завершенности. Задача воспитания интонационной выразительности речи заключается в том, чтобы учить детей изменять голос по высоте и силе в зависимости от содержания высказывания, пользоваться паузами, логическим ударением, менять темп и тембр речи; точно, осознанно выражать как свои, так и авторские мысли, чувства и настроения. Необходимо научить детей правильно пользоваться интонацией, строить интонационный рисунок высказывания, передавая не только его смысловое значение, но и эмоциональные особенности. Параллельно с этим идёт формирование умений правильно пользоваться темпом, громкостью произношения в зависимости от ситуации, отчетливо произносить звуки, слова, фразы, предложения (дикция).

Работа над интонационной выразительностью речи помогает избежать таких недостатков высказывания, как монотонность, нерасчлененность речи, нечеткость дикции, замедленный (или убыстренный) темп, так как от звукового оформления речи зависит понимание содержания и эмоционального смысла высказывания [3].

Развитие интонационной выразительности речи — одна из наиболее важных задач логопеда при работе с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи (далее — ОНР). Известно, что детям с ОНР трудно говорить шёпотом, переключать высоту голоса, выделять голосом нужное слово, повышать или понижать тон голоса на определённом слове в предложении, передавать голосом экспрессивно-эмоциональную окраску текста, исходя из содержания. Нарушение интонационной выразительности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР может влиять на качество восприятия передаваемой информации другим детьми, создавая трудности во взаимопонимании и ограничивать коммуникативные возможности детей.

Основная часть. В целях развития интонационной выразительности речи дошкольников с ОНР проводится коррекционно-логопедическая работа. Она должна быть последовательной и систематичной, учитывать динамику возрастания интонационных навыков детей. Также очень важно учитывать индивидуальные особенности ребёнка, его интересы, потребности и способности.

Коррекционно-логопедическая работа по развитию выразительной речи состоит из следующих задач: развитие следующих компонентов выразительности речи — темпа, тембра, логического ударения, ритма, высоты голоса, мелодики, силы голоса и мимики у детей; формирование культуры устной речи у детей с ОНР.

Коррекционная работа проводится в несколько этапов. На первом этапе развивают умение воспринимать, а на втором этапе — воспроизводить интонационные средства выразительности речи [4].

Задачи работы по развитию интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста помогает решать игровая деятельность, в особенности игры-драматизации. Игры-драматизации — это игры, в которых ребёнок разыгрывает знакомый сюжет, изменяет его или придумывает новый. Игровая драматизация помогает поддерживать интерес дошкольников к занятию, повышает эмоциональный фон и положительную мотивацию. Дети в игре-драматизации являются как зрителями, так и участниками. Войдя в роль, ребёнок чувствует себя более уверенно и раскованно, говорит свободнее. В процессе совместной постановки сценки дети сближаются, у них возникают дружеские привязанности. В процессе игры воспитатели отбатывают навыки правильной, выразительной речи и уверенного общения в коллективе. Дети передают голосом речевые интонации разных персонажей. Например, медведь говорит грубым голосом, а Маша — тоненьким. Медведь говорит медленно, а сорока-белобок — быстро.

При отборе литературных произведений для игры-драматизации необходимо учитывать, что детей дошкольного возраста, прежде всего, привлекают динамичный и занимательный сюжет, наличие диалогов, коротких монологов, яркий художественный язык. Произведения должны быть близки детям по содержанию, легки для воплощения; важно, чтобы в них были выражены переходы от одного события к другому, чтобы персонажи были наделены активными действиями. Особенно любят дошкольники народные сказки. Для них характерны драматический конфликт, острота ситуаций, эмоциональная насыщенность, короткие и выразительные диалоги, простота и образность языка. Дети старшего дошкольного возраста с большим удовольствием драматизируют такие сказки, как «Лиса, заяц и петух», «Лисичка со скалочкой», «Волк и семерок озлят», «Теремок» и др. Очень привлекают детей произведения с весёлым сюжетом, где главными действующими лицами являются животные-детеныши: «Цыплёнок и утёнок», «Кто сказал “мяу”», «Мышонок и карандаш».

Вся подготовительная работа по подведению детей к драматизации должна осуществляться поэтапно. Вначале на занятиях в процессе чтения и рассказывания произведения дети знакомятся с текстом. Затем педагог предлагает им прослушать его аудиозаписи. Это помогает дошкольникам лучше понять содержание, дать правильную оценку героям. В дальнейшем они упражняются в пересказе, импровизации диалогов (с детьми не стоит заучивать текст, так как это затормаживает их свободную речь и действия, сковывает и связывает творческие проявления). Задачей педагогов на этом этапе является формирование у детей желания принять участие в игре, интереса к нему, к тому, что надо делать, куда идти, что говорить. Постепенно для детей становится существенным не только то, что надо выполнять, но и как выполнять. Этому помогает рассматривание иллюстраций, экскурсии, прогулки, в процессах которых дошкольники имеют возможность присмотреться к повадкам собаки, прислушаться к крику петуха, заметить особенности поведения кошки и др.

Игры-драматизации дают повод для самых разнообразных видов детского творчества. Дети сами подбирают и изготавливают определенные атрибуты для постановки, позже — распределяют, импровизируют, сочиняют роли. В подготовке и изготовлении атрибутов для персонажей, инсценировок они также принимают активное участие. Всё это стимулирует речевое общение детей в процессе совместной деятельности.

Игры-драматизации делают процесс обучения эмоциональным, позволяют ребёнку получить собственный опыт. Дети любят быть артистами и режиссерами. Ребята познают свои способности к перевоплощению. Встречи с героями радуют их, помогают лучше понять произведение, обогащают словарь, развивают уверенность в себе. Логопед, с одной стороны, руководит процессом игры, организует обучение ребёнка, а с другой — выполняет роль участника игры, направляет всех детей на выполнение игровых действий, а при необходимости даёт образец исполнения игровой роли.

При распределении ролей учитывается речевая нагрузка для каждого ребёнка. Для неговорящих подбирается роль, где больше звукоподражания и имитационных выразительных движений. Важно предоставить возможность и плохоговорящему ребёнку сыграть какую-либо роль в игре-драматизации.

Автором С. Н. Томчиковой определены педагогические условия, использование которых в образовательном процессе обеспечивает успешность развития интонационной выразительности речи в играх-драматизациях. Таковыми являются: а) предметно-развивающая среда, благоприятно влияющая на творчество детей; б) целенаправленное руководство логопеда, стимулирующее творчество детей; в) педагогическое мастерство логопеда [5].

Основными методами организации игр-драматизаций для развития интонационной выразительности речи у дошкольников с ОНР являются: а) метод моделирования ситуаций (создание вместе с детьми сюжетов-моделей, ситуаций-моделей); б) метод творческой беседы (введение детей в художественный образ специальными вопросами, тактикой ведения диалога); в) метод ассоциаций, дающий возможность развить воображение и мышление дошкольника путём ассоциативных сравнений и затем на основе возникающих ассоциаций создавать в сознании ребёнка новые образы [6].

Заключение. Игры-драматизации способствуют формированию навыка интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Воспитанники научаются правильно идентифицировать и преобразовывать интонационные рисунки, правильно воспроизводить фразы с логическим ударением; владеть своим голосом, интонацией, мимикой, жестами.

Список цитируемых источников

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Электронный ресурс] / С. Л. Рубинштейн. — Режим доступа: <http://azps.ru/hrest/28/1133254.html>. — Дата доступа: 22.10.2017.
2. Головин, Б. Н. Основы культуры речи : учеб. для вузов / Б. Н. Головин. — 2-е изд., испр. — М. : Высш. шк., 1988. — 320 с.
3. Набиева, А. А. Особенности развития интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / А. А. Набиева. — Режим доступа: <https://www.rae.ru/forum2012/265/1180>. — Дата доступа: 22.10.2017.
4. Русова, А. Г. Проект «Развитие интонационной выразительности речи у детей посредством игровых упражнений» [Электронный ресурс] / А. Г. Русова. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2016/04/02/proekt-razvitiie-intonatsionnoy-vyrazitelnosti-rechi-u->. — Дата доступа: 23.10.2017.
5. Томчикова, С. Н. Подготовка студентов к творческому развитию дошкольников в театрализованной деятельности / С. Н. Томчикова. — Магнитогорск : МаГГУ, 2002. — 85 с.
6. Откидач, С. П. Игра-драматизация как средство речевого развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / С. П. Откидач. — Режим доступа: <http://logportal.ru/igra-dramatizatsiya-kak-sredstvo-rechevogo-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta/.html>. — Дата доступа: 26.01.2018.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ

Введение. В современных условиях экономических изменений и преобразований всё больше возрастают требования работодателей к молодым специалистам. В целях формирования конкурентоспособного специалиста педагогический коллектив учреждения высшего образования ставит перед собой главную задачу — подготовку специалистов, профессионально компетентных, готовых к саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации. Проблема комплексной подготовки будущих специалистов, формирования профессиональной компетентности решается через реализацию междисциплинарных связей смежных дисциплин специальности. Поэтому, разрабатывая педагогические условия формирования художественно-технических умений у будущих учителей технологий, мы первым условием выбрали обеспечение междисциплинарных связей в процессе формирования художественно-технических умений.

Основная часть. Междисциплинарность — это заимствование методов, инструментария из других дисциплин, их интеграции на уровне конструирования междисциплинарных объектов, предметов, обработка которых позволяет получить новое научное знание [1].

Исследователь Н. В. Подопригора обращает внимание на то, что междисциплинарные связи в современном учебном процессе являются проявлением интегративных процессов, которые происходят в науке и жизни общества. Они играют важную роль в повышении фундаментальной, научной, профессиональной и практической подготовки будущих учителей [2].

Междисциплинарные связи выступают одним из важных путей углубления знаний и умений будущих учителей технологий, способствуют развитию их творческого мышления.

Автор М. Н. Мозговая приводит несколько классификаций междисциплинарных связей. По широте охвата учебных дисциплин различают внутреннецикловые (связи между отдельными дисциплинами) и межцикловые (связи между циклами дисциплин). По основным компонентам процесса обучения (содержание, формы организации, методы) междисциплинарные связи можно разделить на содержательно-информационные и организационно-методические. Содержательно-информационные связи делятся по составу научных знаний на фактические (связи общих фактов), понятийные (связи понятий), теоретические (развитие основных положений теорий и учений), философские (конкретизация и обобщение категорий и законов диалектики), идеологические (согласованное раскрытие воспитательных аспектов науки) [3].

В целях обоснованного выделения целесообразных для нашего исследования междисциплинарных связей осуществим анализ образовательно-профессиональных программ (ОПП).

Анализ ОПП показал, что сегодня в учебных планах подготовки учителей технологий преобладают узконаправленные дисциплины со своими программами, учебниками и т. п. Каждая из них пользуется своей, присущей ей терминологией. Впрочем, практика подготовки будущих учителей технологий к обеспечению проектно-технологической деятельности, формирование художественно-технических умений у учащихся, а также требования общества убеждают в целесообразности применения междисциплинарных связей дисциплин цикла профессиональной научно-предметной подготовки в целях формирования художественно-технических умений у будущих учителей технологий.

Подчёркиваем, что чрезмерная специализация предметов способствует распылению сведений, ведёт к проблемам целостного осмысления процессов из-за их постоянного усложнения. В то же время одинаковая проблематика рассматривается в составе различных чрезмерно дифференцированных по предмету дисциплин.

Результаты нашего исследования, содержания учебных программ дисциплин цикла профессиональной научно-предметной подготовки, составленных педагогами различных учебных заведений педагогического образования, показали, что учебный материал дисциплин направлен на формирование умений, специфических для каждой из них, дисциплины частично обеспечивают подготовку будущих учителей технологий к выполнению этапов проектно-технологической деятельности. Результаты анализа цикла дисциплин профессиональной научно-предметной подготовки позволили сделать вывод, что вследствие их изучения не может сложиться целостного впечатления о процессе проектно-технологической деятельности, студенты участвуют в отдельных, независимых друг от друга этапах этой деятельности. Как результат, будущие учителя технологий не получают реального готового проектируемого и изготавливаемого объекта труда. В проанализированных учебных планах была выявлена только одна дисциплина («Техническое творчество»), которая наиболее приближена к процессу проектно-технологической деятельности, однако внутри этапов являются выпущенными определённые составляющие, о которых говорилось выше.

Следовательно, возникает объективная необходимость более основательной подготовки будущих учителей к проектно-технологической деятельности, а именно к формированию умений, обеспечивающих выполнение всех её этапов. Это возможно осуществить на основе междисциплинарных связей.

Междисциплинарные связи дисциплин цикла профессиональной научно-предметной подготовки позволят избавиться от дублирования изучаемого материала, акцентировать внимание на составляющих частях этапов процесса проектно-технологической деятельности, формировании присущих каждому этапу художественно-технических умений.

Важно согласовать содержание рассматриваемых учебных дисциплин, в процессе реализации которого каждая из них опирается на осуществленный в процессе изучения предшествующей дисциплины этап проектно-технологической деятельности и сформированные художественно-технические умения, обеспечивает овладение конкретным этапом проектно-технологической деятельности с присущими ему умениями и готовит учащихся к успешному выполнению следующего этапа проектно-технологической деятельности.

Необходимым является исключение дублирования в формировании одних и тех же знаний в процессе изучения различных дисциплин. Альтернативой является их углубление, совершенствование. Это поможет освободить время на выполнение творческих задач.

С помощью использования междисциплинарных связей в процессе формирования художественно-технических умений у будущих учителей технологий становится возможным обеспечение преемственности, систематичности и последовательности в изучении дисциплин цикла профессиональной научно-предметной подготовки, их органического взаимодействия, направленного на подготовку будущих учителей технологий к обеспечению проектно-технологической деятельности в школе, к формированию у студентов соответствующих художественно-технических умений.

Вслед за Л. А. Теряевой мы берём во внимание то, что междисциплинарные связи являются источником междисциплинарной информации, которая отражает: 1) материал из других учебных дисциплин, который применяется во время изучения одной отдельной учебной темы (прямые связи); 2) конкретную тему, изученную во время одной из дисциплин и которая изучается дальше на других дисциплинах цикла (прямые связи); 3) последовательность и перспективность развития ведущей темы по формированию художественно-технических умений во время изучения других тем в различных дисциплинах цикла или наоборот (обратные связи); 4) продолжительность междисциплинарных связей за время изучения данной темы [4].

Заключение. Реализация педагогических условий формирования художественно-технических умений у будущих учителей технологий предполагает выполнение следующих действий: выработку мотивационной направленности на творческую художественно-техническую деятельность; овладение будущими учителями технологий теоретическими знаниями о сущности, месте и назначении проектно-технологической деятельности; формирование художественно-технических умений, а также навыков выполнения всех этапов проектно-технологической деятельности; непрерывное самосовершенствование художественно-технических умений в проектно-технологической деятельности; организацию научно-исследовательской работы в процессе написания курсовых работ; обобщение, систематизацию приобретённых знаний и проверку художественно-технических умений в процессе выполнения квалификационных дипломных работ; внедрение в учебный процесс системы междисциплинарных задач.

Список цитируемых источников

1. Колот, А. М. Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності / А. М. Колот // Соц. економіка. — 2014. — № 1, 2. — С. 76—83.
2. Подопрігора, Н. В. Математичні методи фізики як інтегративний чинник міждисциплінарних зв'язків у професійній науково-предметній підготовці майбутніх учителів фізики / Н. В. Подопрігора // Наук. зап. Бердян. держ. пед. ун-ту. Пед. науки. — 2014. — Вип. 3. — С. 235—242.
3. Мозгова, М. Н. Міждисциплінарні зв'язки як один з методів сучасних технологій навчання [Електронний ресурс] / М. Н. Мозгова // Куп'ян. мед. коледж ім. Марії Шкарлетової. — Режим доступу: <http://medcollege.com.ua/node/219>. — Дата доступу: 29.01.2018.
4. Теряева, Л. А. Междисциплинарные связи в формировании методической компетентности будущих учителей музыки [Электронный ресурс] / Л. А. Теряева // Освітлогічний дискурс. — 2015. — С. 264—273. — Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/229>. — Дата доступу: 29.01.2018.

ДЕТСКИЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ ИСКУССТВ ГОРОДА БРЕСТА: К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ НАЧАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРОДСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

Введение. В современной системе образования Республики Беларусь большую роль играет образование в сфере культуры — важный показатель уровня художественно-эстетического воспитания подрастающего поколения и значимая составляющая современной культурной жизни. Рассматривая образование в сфере культуры как целостную художественную систему и многоуровневый процесс, заметим, что первостепенную роль в формировании художественных вкусов и предпочтений, привлечения интереса к высокохудожественным произведениям искусства в рамках творческого процесса играет начальное образование в сфере культуры в целом и начальное музыкальное образование в частности, что актуализирует исследования в данной области.

Литература, посвященная истории развития, современному состоянию и роли образования в сфере культуры в современном обществе, обширна и разнопланова. Вопросы художественного, в частности музыкального, образования прошлого и современности в разных аспектах рассматривают Н. П. Яконюк, В. П. Прокопцова, В. И. Жук, М. Л. Кузьминич, Г. Ф. Шауро, Л. А. Шкор. Часть исследователей актуализирует проблемы качества образования в сфере культуры для разных возрастных групп (В. М. Ушакова, И. А. Малахова, О. О. Грачёва, Б. В. Светлов, О. В. Рогачёва, Е. А. Дягилева). Есть работы, посвященные определению роли музыкального образования в развитии художественной культуры отдельных белорусских городов (И. Н. Липай, Е. М. Емелева). Однако анализ научной литературы, в большей или меньшей степени затрагивающей вопросы образования в сфере культуры и собственно музыкального образования, показал, что, несмотря на большое количество исследований в этой области, вопрос о значении учреждений начального музыкального образования в современной художественной культуре отдельного города или региона требует большего внимания и осмысления.

Цель данной статьи — осветить основные направления деятельности детских музыкальных школ искусств Бреста и определить роль этих учреждений в современной художественной культуре города.

Основная часть. На наш взгляд, современную деятельность Детской музыкальной школы искусств г. Бреста условно можно дифференцировать на несколько взаимосвязанных между собой направлений. В этом аспекте отметим собственно музыкально-образовательную деятельность, связанную непосредственно с учебным процессом, конкурсную и фестивальную деятельность, которая играет большое значение в совершенствовании профессиональных навыков, способствует взаимообмену творческими идеями, формирует представления об основных тенденциях развития детской музыкальной культуры города, а также музыкально-просветительскую деятельность, целью которой является знакомство и приобщение к музыкальной культуре большого круга общественности в рамках отчетных концертов, музыкальных вечеров, городских культурных проектов.

Рассматривая музыкально-образовательную деятельность детских музыкальных школ искусств Бреста, нельзя не согласиться с мнением доктора искусствоведения В. П. Прокопцовой, что художественно-образовательный процесс базируется на взаимодействии двух объективных реалий — деятельности мастера-преподавателя, который обладает богатым практическим опытом и фундаментальными научно-теоретическими знаниями, и формировании неповторимой индивидуальной талантливой творческой личности ученика [1]. Без сомнения, в условиях индивидуальных занятий, которые преобладают при организации обучения игре на музыкальном инструменте, это взаимодействие ещё больше актуализируется. В связи с этим следует обратить внимание, что большинство педагогов музыкальных школ Бреста имеют высшее образование по профилю, педагоги старшего поколения делятся бесценным опытом с молодыми специалистами, что является важным с позиции трансляции культурно-образовательных традиций и акцентирует проблему преемственности в образовании. Приветствуется методическая помощь преподавателей из Брестского государственного музыкального колледжа, в прошлом выпускников Белорусской государственной академии музыки, учреждения, занимающего лидирующие позиции в сфере профессионального музыкального образования.

Такой кадровый подход и поиск прогрессивными педагогами наиболее совершенных методов формирования творческой индивидуальности способствует активизации следующего направления, фестивальной и конкурсной деятельности, в рамках которой благодаря мастерству педагога полно проявляют себя талантливые ученики. Музыкальные конкурсы и фестивали выступают важным средством культурной коммуникации, участники делятся творческими навыками и умениями, выступления на фестивалях и конкурсах за рубежом позволяют познакомиться с традициями зарубежного исполнительства и дефинировать своеобразие национальной исполнительской школы. Учащиеся Детской музыкальной школы искусств № 1 г. Бреста становились лауреатами таких престижных конкурсов, как Республиканский фестиваль-конкурс скрипачей им. П. Володарского (Минск, Беларусь), Международный конкурс камерных

ансамблей им. К. Огинского (Сморгонь, Беларусь), Международный конкурс фортепианного мастерства им. И. Урьяша (Санкт-Петербург, Россия), Международный фортепианный конкурс им. Ю. Зарембского (Варшава, Польша), Республиканский открытый конкурс исполнителей на народных инструментах им. И. Жиновича (Беларусь), Международный конкурс юных исполнителей на народных инструментах им. В. Андреева (Санкт-Петербург, Россия), Международный конкурс «Музыка надежды» (Гомель, Беларусь). О высоком исполнительском мастерстве свидетельствуют выступления учащихся Детской музыкальной школы искусств № 2 г. Бреста на Международном конкурсе исполнителей на духовых инструментах в Варшаве, Международном конкурсе «Мои музыкальные вдохновения» (Наленчув, Польша), Международном конкурсе фортепианного мастерства им. И. Урьяша (Санкт-Петербург, Россия) [2].

Об уровне начального музыкального образования в Бресте свидетельствуют и выпускники детских музыкальных школ искусств, многие из которых продолжили обучение в средних специальных и высших музыкальных учебных заведениях и внесли значительный вклад в развитие городской и республиканской художественной культуры. Так, выпускниками Детской музыкальной школы искусств № 1 г. Бреста являлись известные белорусские композиторы В. Солтан и Э. Ханок, популярный композитор, работающий в жанрах классической и лёгкой музыки, И. Корнелюк, мастер академического вокала, воспитавший много талантливых учеников, Б. Петюк [3, с. 6]. Среди ярко проявляющих себя персоналий в разных областях современной белорусской музыкальной культуры отметим известного пианиста, художественного руководителя Международного фестиваля Ю. Башмета Р. Кримера, солистку Большого театра оперы и балета Республики Беларусь М. Левчук, лауреата многочисленных республиканских и международных конкурсов гитариста Е. Новарко, известную в Бресте пианистку, выступающую с сольными концертами, М. Кулов.

В стенах детских музыкальных школ искусств активно развивается коллективное музицирование, и часть творческих коллективов можно считать культурными брендами современного Бреста. В этом плане отметим духовой оркестр и оркестр народных инструментов, хоровой коллектив «Пралескі», ансамбль скрипачей «Чароўныя гукі» — коллективы Детской музыкальной школы искусств № 2 г. Бреста, имеющие звание «Образцовый», ансамбль ударных инструментов «Тамбурин», хор «Кант», ансамбль скрипачей «Кантабиле», ансамбль «Вячоркі», хор старших классов фортепианного отделения — образцовые коллективы Детской музыкальной школы искусств № 1 г. Бреста. Живое исполнение со сцены музыкальных произведений представленными коллективами отвечает эстетическим потребностям современного зрителя, вызывает большой интерес у общественности. Доминирующую роль коллективное музицирование играет в процессе самовыражения учащихся с посредственными музыкальными данными, позволяет им познакомиться с лучшими образцами классической и современной музыки, поучаствовать в создании нового культурного продукта.

Общее представление о путях развития начального музыкального образования, репертуарной политике формируют отчетные концерты, которые становятся значимыми событиями художественной культуры города. Заметим, что отчетный концерт Детской музыкальной школы искусств № 1 г. Бреста по традиции проходит на сцене Брестского академического театра драмы и музыки, благодаря чему коллективы и отдельные солисты могут почувствовать себя на большой сцене, получить бесценный творческий опыт. Билеты на концерт может приобрести любой желающий, что является продуманной стратегией расширения круга любителей музыкального искусства. Настоящим музыкальным праздником стал концерт, посвященный 25-летию Детской музыкальной школы искусств № 2 г. Бреста (2015), организаторам которого удалось осветить основные вехи развития этого учреждения образования. Регулярные выступления учеников и педагогов школ в торжественных мероприятиях городского уровня, музейных проектах, благотворительных акциях, творческое сотрудничество с коллективами Брестской областной филармонии и Брестского музыкального колледжа позволяют рассматривать детские музыкальные школы как центры притяжения общественно-культурной жизни современного города.

Заключение. Анализ ключевых направлений деятельности детских музыкальных школ искусств Бреста показал, что эти учреждения, занимая лидирующие позиции в системе начального музыкального образования, играют важную роль в формировании городской культурной среды и вносят значительный вклад в популяризацию музыкального искусства. На современном этапе культурного развития актуальной видится задача представления творчества наиболее талантливых детей, воспитанников детских музыкальных школ искусств, большему кругу общественности в рамках музыкальных конкурсов и фестивалей, которые проходят непосредственно в Бресте. На наш взгляд, более пристальное внимание к этой проблеме будет способствовать формированию представлений о культурном потенциале молодого поколения родного города и качественно новому уровню развития детской музыкальной культуры.

Список цитируемых источников

1. Пракапцова, В. П. Мастацкая адукацыя як працэс выхавання творчай асобы / В. П. Пракапцова // Сацыяльна-гуманітарныя навукі ў сістэме вышэйшай школы : матэрыялы навук.-метад. канф., 5—6 лют. 2002 г. / Беларус. дзярж. ун-т культуры. — Мінск, 2003. — С. 177—181.
2. Архив статей по истории и культуре города Бреста [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.virtualbrest.by>. — Дата доступа: 01.03.2018.
3. Солонинко, А. Е. Брестская Детская музыкальная школа № 1 — двадцать лет вместе / А. Е. Солонинко. — Брест : Альтернатива, 2010. — 240 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Проблема безопасности жизнедеятельности человека признается во всем мире как одна из актуальных и значимых. ООН называет эту проблему одной из приоритетных в научных исследованиях, а тема «Риск, наука, обучение на школьном уровне» Советом Европы предложена в качестве головной для разработки в странах Европы. Важнейшей составной частью содержания образования является обучение подрастающего поколения основам знаний о безопасности жизнедеятельности. Самая незащищённая и уязвимая часть нашего населения — дети. Познавая окружающий мир, они часто сталкиваются с опасностями и становятся жертвами своего незнания, беспечности и легкомыслия. У них нет опыта, знаний, не сформированы навыки безопасного обращения с предметами. Большинство дошкольников не знают, как себя вести в той или иной ситуации. Анализ исследований отечественных и зарубежных авторов показал, что в общей дошкольной дидактике идёт активный поиск оптимального содержания и методики по формированию знаний о безопасности жизнедеятельности [1].

Основная часть. В исследованиях по проблеме безопасности жизнедеятельности человека широко используется понятие «безопасное поведение». Выделяют три компонента безопасного поведения: предвидение опасности, уклонение от опасности, преодоление опасности [2]. Представления о правилах безопасности, овладение умениями выполнения безопасных операций, т. е. опыт безопасного поведения, позволяет предвидеть опасность, по возможности избегать её, при необходимости действовать. Под *опытом* понимается совокупность всего, что произошло, осмысление человеком в его жизни, в процессе взаимодействия с окружающим миром. Овладеть социальным опытом — значит не просто усвоить сумму сведений, знаний, умений, навыков, образцов, а обладать тем способом деятельности и общения, результатом, которого он является [3]. Исходя из теоретического анализа содержания понятий «опыт» и «безопасное поведение», *опыт безопасного поведения детей* — это совокупность знаний о правилах безопасности жизнедеятельности, умений обращения с потенциально опасными предметами и переживаний, определяющих поведение ребёнка [4]. С этих позиций в исследованиях выделяются *показатели* опыта безопасного поведения, отражающие уровень его сформированности: знания ребёнка о правилах безопасного поведения (об источниках опасности, мерах предосторожности и способах преодоления угрозы); умения действовать в ситуациях контактов с потенциально опасными объектами окружающего мира; отношение (переживание и понимание ребёнком необходимости соблюдения мер предосторожности и своих возможностей по преодолению опасностей).

Безопасность жизнедеятельности — система знаний, направленных на обеспечение безопасности и сохранение здоровья человека. Кроме того, это состояние защищенности жизненно важных интересов человека во всех сферах его обитания и деятельности. В современных дошкольных учреждениях изучение основ безопасности и жизнедеятельности осуществляется в рамках в основном комплексных и парциальных программ развития, воспитания и образования детей. На современном этапе воспитание основ безопасного поведения в дошкольном возрасте предполагает формирование у ребёнка элементарных умений и навыков адекватного поведения в неожиданных и опасных для него и его здоровья ситуациях дома, в быту и на улице, в городском транспорте и на природе, при общении с незнакомыми людьми, взаимодействии с животными и ядовитыми, пожароопасными и другими предметами.

В учебной программе дошкольного образования (2012) Министерства образования Республики Беларусь отмечено, что «особую роль в социальном развитии играет воспитание основ культуры безопасной жизнедеятельности» [5, с. 7]. Содержание реализуется в образовательной области «Ребёнок и общество» и предполагает формирование представлений и умений по основам безопасности жизнедеятельности с группы первого раннего возраста. Как отмечает Т. В. Загвоздкина: «Накопление знаний и представлений без соответствующего руководства взрослых идёт бессистемно, поверхностно, ошибочно, болезненно» [6, с. 6].

Существующие технологические подходы в воспитании безопасного поведения дошкольников должны соответствовать следующим педагогическим принципам: подражания; эмоционального подкрепления и поддержки ребёнка; развития познавательных интересов и мотивов безопасного поведения; постепенного развития произвольности безопасного поведения; единства мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов в воспитании безопасного поведения; практикования в умениях и навыках безопасного поведения.

Современная технология воспитания безопасного поведения в дошкольном возрасте подразумевает несколько технологических этапов, соблюдение которых позволяет получить эффективный педагогический результат. Первый этап является диагностическим, второй направлен на расширение первоначальных представлений, третий этап предполагает закрепление детьми первоначального опыта, четвертый этап связан с формированием и закреплением у детей чувства ответственности, пятый этап работы способствует развитию у детей чувства контроля и самоконтроля.

Содержание этих этапов воспитания безопасного поведения в дошкольном возрасте предполагает использование различных методов и форм работы с дошкольниками: словесных, наглядных, практических, специально организованных занятий, совместной деятельности в повседневной жизни.

Заключение. Методологические подходы, педагогические принципы, технологические этапы и методы, формы и средства организации образовательного процесса, разработка диагностической программы выявления уровня сформированности представлений о безопасном поведении могут стать основой для разработки более современной модели формирования основ безопасности жизнедеятельности.

Список цитируемых источников

1. Как обеспечить безопасность дошкольников : кн. для воспитателей дет. сада / К. Ю. Белая [и др.]. — 3-е изд. — М. : Просвещение, 2001. — 94 с.
2. Щёголев, И. А. Развитие педагогической готовности учителя безопасности жизнедеятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Щёголев. — СПб., 1998. — 18 с.
3. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребёнка : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. Ф. Голованова. — СПб. : Речь, 2004. — С. 9—28.
4. Хромцова, Т. Г. Формирование опыта безопасного поведения в быту детей среднего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Т. Г. Хромцова ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — СПб., 2001. — 178 л.
5. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : НИО, 2012. — 416 с.
6. Загвоздкина, Т. В. Учим дошкольников безопасности : группа «Фантазёры» : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкол. образования / Т. В. Загвоздкина. — Минск : Зор. верасень, 2008. — 160 с.

УДК 376.37(075.8)

П. А. Гацко

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИМ СТРОЕМ РЕЧИ ДЕТЬМИ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Высокий уровень развития речи детей дошкольного возраста является основой благополучной адаптации их в социуме. Уже на ранних стадиях онтогенеза речь становится основным средством общения, мышления, планирования деятельности, произвольного управления поведением. Родную речь ребёнок принимает от близких людей, от родителей, из окружающей его языковой среды, движимый естественной потребностью общения, а позже — и самовыражения.

Дошкольный возраст — это период активного усвоения ребёнком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. «Взаимосвязь всех сторон речевого развития является важной предпосылкой развития связности и цельности высказывания (текста), а вычленение узлового образования, программного ядра каждой стороны речи позволяет соотнести формирование умения построения связного высказывания с использованием разнообразных языковых средств» [1, с. 10]. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребёнок будет им пользоваться в дальнейшем.

Обучение языку и развитие речи рассматриваются не только в лингвистической сфере (как овладение ребёнком языковыми навыками — фонетическими, грамматическими, лексическими), но и в сфере общения детей друг с другом и со взрослыми (как овладение коммуникативными умениями). Отсюда — важным становится формирование не только культуры речи, но и культуры общения. Основная задача речевого развития детей дошкольного возраста — это овладение нормами и правилами родного языка, определяемыми для каждого возрастного периода, и развитие их коммуникативных способностей. Вместе с тем, как отмечает О. С. Ушакова, индивидуальные различия уровня развития речи у детей одного возраста могут быть исключительно велики [2].

При нормальном речевом развитии дети к пяти годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение впервые было установлено Р. Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи (далее — ОНР) [3]. Общее недоразвитие речи — это системное нарушение речи, которое изменяет различные компоненты речи: лексику, грамматику, связность речи, звукопроизношение. Даже при раннем вмешательстве и правильно организованной работе учителя-логопеда, высокой активности ребёнка с ОНР, создании благоприятной речевой среды вне учреждения дошкольного образования родителями ребёнка с ОНР, именно связность и грамматический строй речи наиболее сложно поддаются коррекции. Поэтому из всех повреждённых компонентов для более детального изучения мы выбрали грамматический строй речи.

Основная часть. Грамматика — это наука о строе языка, о его законах. Как строй языка грамматика представляет собой «систему систем», объединяющую словообразование, морфологию, синтаксис. Эти системы можно называть подсистемами грамматического строя языка или разными его уровнями. Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, грамматические значения в пределах слова; синтаксис — словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов; словообразование — образование слова на базе другого однокоренного слова (или других слов), которым оно мотивировано, т. е. выводится из него по смыслу и по форме с помощью специальных средств, присущих языку.

Грамматика помогает облекать наши мысли в материальную оболочку, делает нашу речь организованной и понятной для окружающих. Грамматический строй — продукт длительного исторического развития. Грамматика определяет тип языка как наиболее устойчивая его часть. Быстрое изменение её мешало бы пониманию русского языка. Многие правила грамматики переходят из поколения в поколение и бывают иногда труднообъяснимыми.

Грамматика — результат абстрагирующей отвлеченной работы коры головного мозга, но является отражением действительности и основывается на конкретных фактах. Грамматическая абстракция, по характеристике А. А. Реформатского, качественно отличается от лексической: «Грамматика по преимуществу выражает отношения не как конкретные отношения каких-либо конкретных слов, а как отношения лексем, т. е. отношения грамматические, лишенные всякой конкретики» [4, с. 154]. Связь грамматики с действительностью, по его мнению, осуществляется через лексику, так как грамматика лишена всякой конкретности.

Грамматические значения — это значения отношений между явлениями действительности, обозначенными словами, то есть это языковые значения логического (мыслительного) ряда. Различают грамматические значения словообразовательных морфем и грамматические значения в синтаксисе. Чтобы понимать речь, мало знать лексическое значение слов, из которых она состоит, надо ещё понять грамматические отношения между этими словами. Ребёнок может, например, понимать лексический смысл слов *одежда*, *стирать*, т. е. соотносить их с внеязыковой действительностью, но не знать смысла грамматических форм, употреблённых в предложениях: *Одежда постирана* или *Одежду постирают* (не понимать смысла формы именительного падежа существительного и краткого страдательного причастия, обозначающих предикативные, т. е. сказуемые, отношения, или винительного падежа существительного и третьего лица будущего времени глагола, обозначающих дополнительные, предметные отношения). Однако в дальнейшем, если смысл грамматических форм ребёнку остаётся непонятен, он будет затрудняться и в понимании высказываемых в предложениях мыслей.

Грамматические операции процесса порождения речи являются чрезвычайно сложными и предполагают достаточно высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности. При ОНР, особенно при алалии, расстраивается усвоение знаковой формы языка, нарушается комбинирование знаков на основе правил языка, оперирование знаками в процессе порождения речи. При ОНР формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарём. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил.

Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми с ОНР проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

Анализ речи детей с ОНР обнаруживает у них нарушения в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами. У этих детей выявляются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании. Нарушения грамматического строя речи при ОНР обусловлены недоразвитием морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определённых языковых единиц и элементов из закреплённой в сознании ребёнка парадигмы и их объединение в определённые синтагматические структуры [5].

Для детей среднего дошкольного возраста с ОНР характерен второй уровень речевого развития (по Р. Е. Левиной [6]). Дети второго уровня ОНР различают некоторые грамматические формы, но только слов с ударным окончанием. В речи ребёнок отражает то, с чем непосредственно взаимодействует (ярко выражена ситуативность речи и привязанность к наглядной ситуации, что характерно для нормально развивающихся детей в раннем возрасте). Для детей среднего дошкольного возраста с ОНР флексийная структура языка является непонятной: формы числа, рода и падежа не несут функции различения смысла, изменение формы слова происходит случайно, поэтому в речи допускается много ошибок (в норме ребёнок впервые понимает флексийную структуру языка в раннем возрасте).

Аграмматизм в речи детей пятого года жизни с ОНР проявляется в следующем:

- 1) замене падежных окончаний («катался гокам» — *катается на горке*);
- 2) ошибках в употреблении форм числа и рода глаголов («Коля питаля» — *Коля писал*);
- 3) ошибках при изменении существительных по числам («да памидка» — *две пирамидки*, «де кафи» — *два шкафа*);
- 3) отсутствии согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными («асинь адас» — *красный карандаш*, «асинь ета» — *красная лента*, «асинь асо» — *красное колесо*, «пат кука» — *пять кукол*, «тиня пато» — *синее пальто*, «тиня кубика» — *синий кубик*, «тиня кота» — *синяя кофта*).

Большие трудности вызывает у детей с ОНР использование в речи предложных конструкций: дети не используют предлоги, при этом существительное употребляется в исходной форме, или предлоги заменяются (а в норме ребёнок овладевает предложными конструкциями в раннем возрасте).

Дети с ОНР не используют в речи союзы и частицы (в норме ребёнок использует такие сложные союзы, как *какой, что, когда, где, который, потому что, чтобы, если* в раннем возрасте).

Заключение. Исходя из представленных выше проблем, следует отметить важность правильного формирования грамматического строя речи. Усвоение грамматических норм языка способствует тому, что речь ребёнка начинает выполнять наряду с функцией общения функцию сообщения. Овладение грамматическим строем речи оказывает огромное влияние на развитие психических процессов ребёнка, на формирование его личности, а также является важной предпосылкой для успешного освоения письменной речи.

Список цитируемых источников

1. Ушакова, О. С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / О. С. Ушакова. — М. : Сфера, 2001. — 56 с.
2. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. — 240 с.
3. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избр. тр. / Р. Е. Левина ; ред.-сост.: Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. — М. : АРКТИ, 2005. — 224 с.
4. Реформатский, А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский ; под ред. В. А. Виноградова. — М. : Аспект Пресс, 1996. — 536 с.
5. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб. : СОЮЗ, 2001. — 224 с.
6. Основы теории и практики логопедии : учеб. пособие / ред. Р. Е. Левина. — Репр. изд. — М. : Альянс, 2013. — 368 с.

УДК 373.21:81'233(043.3)

А. А. Зданевич

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ

Введение. Одной из актуальных проблем современной теории и методики развития речи детей дошкольного возраста является развитие связной речи. В связной речи отражается логика мышления ребёнка, его умение осмыслить воспринимаемое и правильно выразить его. По тому, как ребёнок строит свои высказывания, можно судить об уровне его речевого развития [1]. «Связной речью считается такая речь, которая организована по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определённую функцию (обычно коммуникативную), обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты» [2, с. 223]. Одна из задач нашего исследования заключалась в выявлении особенностей связной речи детей пятого года жизни.

Основная часть. В педагогическом эксперименте принимали участие 89 воспитанников среднего дошкольного возраста из государственных учреждений образования «Ясли-сад № 59 г. Бреста» и «Ясли-сад № 9 г. Бреста». Дети были разделены на 2 группы: экспериментальную (далее — ЭГ, 45 детей) и контрольную (далее — КГ, 44 ребёнка). Данное разделение обусловлено необходимостью выявления эффективности способов развития связной речи воспитанников. Для диагностики уровня развития связной речи были использованы диагностические методики «Расскажи сказку», «Опиши игрушку» О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной, «Расскажи» и «Составь рассказ» Е. А. Стребелевой. Результаты, полученные в ходе диагностических мероприятий, подвергались количественной и качественной обработке. Для проверки надёжности полученных результатов и обоснования выдвинутых предположений использовались методы статистической обработки данных (критерий χ^2 (хи-квадрат)).

На констатирующем этапе эксперимента нами было установлено, что высокий уровень развития связной речи продемонстрировали 13% воспитанников ЭГ и 16% — КГ. Средний уровень был выявлен у 71% детей ЭГ и 70% — КГ. Низкий уровень развития связной речи продемонстрировали 16% детей ЭГ и 14% — КГ. Статистически значимых различий между воспитанниками обеих групп по критерию χ^2 не выявлено. В ходе проведения диагностики дети с высоким уровнем развития связной речи успешно выполнили все задания методики. Их ответы были полными, связными, логичными и последовательными. Пересказ и составленные рассказы были композиционно точными, речь богатой, без лексических повторов. Сказка «Курочка Ряба» была пересказана практически дословно, без пропусков существенных эпизодов. При пересказе прямой речи дети интонационно выделяли настроение высказывания, его смысл. При описании игрушки воспитанники составляли законченный описательный рассказ.

Дети отмечали не только внешние существенные признаки игрушки, но и дополняли рассказ такими предложениями: *«У обезьянки много друзей, потому что она добрая и хорошая»* (Анна Г., ЭГ); *«Обезьянка любит качаться на лианах и кушать бананы. Она очень весёлая и добрая»* (Таня М., ЭГ). Дети использовали простые и сложноподчиненные предложения, большое количество прилагательных, обозначающих цвета, оттенки, качества материала, из которого изготовлена игрушка (*мягкая, меховая, пушистая, темно-коричневая*), а также сравнения (*Лапки овальные, как колбаска*) и т. д.

При составлении рассказа по сюжетной картине «Мамин праздник» дети наиболее полно и точно отразили в рассказе логику и содержание картин, последовательно выстроили сюжет рассказа. Некоторые воспитанники давали героям имена. Дошкольники не только рассказали о действиях изображённых персонажей, но и догадались о цели их действий — подготовке ко дню рождения мамы, а также эмоциях изображённых детей: *«Мальчики и девочка рады. Они готовят для мамы сюрприз»* (Егор С., КГ). Высказывались оценочные суждения: *«Дети — хорошие. Они наводят порядок для мамы»* (София К., ЭГ).

Последняя методика ставила перед детьми две задачи: выложить три сюжетных картинки в правильной последовательности и составить связный рассказ по данной серии картинок-фрагментов. Это задание оказалось особенно сложным, и немногие дети, имеющие высокие показатели по предыдущим заданиям, выполнили его в полном объёме. Небольшое число детей полностью справилось с заданием. Картинки-фрагменты были безошибочно выстроены в логической последовательности. Некоторые дети при составлении рассказов по сюжетной картинке использовали прямую речь, придумывали диалоги героям:

«Мальчик пошёл собирать грибы. Вдруг, на дереве он увидел белочку, которая грызла орешки.

— Здравствуй, белочка! Я иду собирать грибы. Ты пойдёшь со мной?

— Нет, — сказала белочка. — Ты не умеешь собирать грибы и найдёшь одни мухоморы.

Мальчик обиделся на белочку и бросил в неё кепкой. Белочка убежала, а кепка застряла на ветке» (Рината В., КГ).

В рассказах детей полностью соблюдена композиция, используются распространенные и сложные предложения:

«Мальчик взял корзину и пошёл за грибами. Он пришёл в лес и на дереве увидел белочку. Мальчик бросил в неё кепкой. Белочка убежала, а кепка застряла на ветке. Мальчик стал плакать. К нему подошли друзья и спросили, что случилось и почему он плачет. Стали его жалеть. Самый старший залез на дерево и достал кепку. Все были рады. Дети пошли вместе собирать грибы» (Аня Я. ЭГ).

Дети со средним уровнем развития связной монологической речи испытывали некоторые затруднения при выполнении предложенных заданий: нуждались в стимулирующих вопросах, использовали простые и неполные предложения, грамматически неточно строили предложения, затруднялись в построении связного сюжета. Было отмечено, что дети данной группы имеют бедный словарный запас, низкий уровень развития логического мышления. Наиболее легким для них оказалось задание, где необходимо было пересказать сказку. Большая часть детей самостоятельно и точно пересказали сюжет и только некоторым потребовалась помощь в начале пересказа. При составлении описательного рассказа многие дети затруднялись полностью описать игрушку. Сказав два-три простых предложения, они замолкали, и только с помощью вопросов могли закончить описание. Иногда слова заменялись показом. В описании дети отражали основные свойства игрушки, не описывая внутренних качеств обезьянки. Использовались простые и неполные предложения. Часто встречались лексические повторы: *«Она коричневая. Она мягкая...»*; *«У нее есть банан.... У нее есть шарфик...»*. Большинство рассказов стимулировалось вопросами.

При составлении рассказа по сюжетной картине «Мамин праздник» дети со средним уровнем развития связной монологической речи также нуждались в помощи. Большинство детей рассказали о действиях персонажей, перечислив их, разделяя картину на отдельные фрагменты и описывая каждый в отдельности. Воспитанники не выстраивали композицию связного рассказа, не всегда до конца понимали целостный сюжет картины, его логико-смысловую структуру. Возникла необходимость в стимулирующих и уточняющих вопросах.

Задание последней методики также вызвало сложности. Дети располагали картинку в неверной последовательности, нарушая тем самым логику изображенного сюжета, допускали смысловые пропуски. Особенно часто дети меняли местами первую и последнюю картинки. Таким образом, содержание серии картинок не было раскрыто. В некоторых случаях, разложив картинки в правильной последовательности, дети затруднялись в составлении рассказа, необходимо было использовать стимулирующие и уточняющие вопросы:

«Мальчик полез на дерево. А другой мальчик заплакал. Потом большой мальчик слез, а другой мальчик пошёл за грибами. А ещё мальчик видел белочку» (Эллина Ж., ЭГ).

«Мальчик пошёл за грибами и заплакал.

Воспитатель:

— Почему мальчик заплакал?

— Он ударился. Все пришли его жалеть. А потом с дерева достали его кепку и пошли домой» (Александра Т., КГ).

Дети с низким уровнем развития связной речи не справились с большинством предложенных заданий. На вопросы отвечали односложно или молчали. Был отмечен бедный словарный запас и очень низкий уровень развития логического мышления и воображения. Также у некоторых из них наблюдалось нарушение звукопроизношения. Даже пересказ знакомой сказки вызывал затруднения, причём предварительно

уточнялось, знает ли ребёнок данную сказку. Воспитанники просто перечисляли персонажей и некоторые действия. При описании игрушки дошкольники называли слова, обозначающие существенные признаки. На вопросы отвечали односложно или простыми предложениями. Выполняя задание составить описательный рассказ по картине «Мамин праздник», дети с низким уровнем развития связной речи перечисляли отдельные изображенные предметы. Сюжет картины не был раскрыт, и не были описаны действия персонажей.

При составлении рассказа по серии сюжетных картин-фрагментов дети данной группы описывали действие мальчика на каждой картинке отдельно, не связывая картинки между собой. Описания состояли из простых предложений. Логика изображенного сюжета не воспринималась. На уточняющие вопросы ответов получено не было. Один из испытуемых вообще отказался выполнять данное задание.

Проанализировав результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента, можно отметить, что уровень развития связной монологической речи детей ЭГ и КГ приблизительно одинаков и характеризуется как средний. Значительное количество детей обеих групп имеют низкий уровень развития связной речи. Было отмечено, что имелись различные причины недостаточной сформированности связной речи: 1) бедный словарный запас; 2) неправильное построение предложений, использование односложных нераспространённых предложений; 3) низкий уровень развития логического мышления; непонимание структуры рассказа, композиции; стеснительность, замкнутость, боязнь ошибиться, высказать своё мнение.

Заключение. Результаты диагностики позволили выявить необходимость специально организованной деятельности по развитию связной речи детей среднего дошкольного возраста. Необходимо комплексно воздействовать на развитие всех сторон речи, содействовать познавательному и чувственно-эмоциональному развитию ребёнка, стимулировать самостоятельную речевую активность и речевое творчество детей.

Список цитируемых источников

1. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л. А. Венгер [и др.] ; под ред. Л. А. Венгера. — М. : Педагогика, 1986. — 224 с.
2. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателей дет. сада / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 288 с.

УДК 373.2.06:398

В. Н. Зиновчик

*Государственное высшее учебное заведение
«Криворожский государственный педагогический университет», Кривой Рог, Украина*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

Введение. Сегодня проблема формирования коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста является актуальной, что обусловлено приоритетными направлениями основных идей Национальной доктрины развития образования Украины в XXI веке, Законов Украины «Об образовании» и «О дошкольном образовании», Базового компонента дошкольного образования, направленными на модернизацию дошкольного образования, обновление его содержания, совершенствование форм, методов обучения детей родному языку, развития культуры речи и речевого общения, а также сформированности как языковой, так и речевой компетенций, результатом сформированности которых является коммуникативная компетенция.

Дошкольное детство выступает одним из главных этапов формирования культуры речевой коммуникации в жизни человека. Ведь степень формирования умения правильно и последовательно излагать свои мысли не просто помогает людям лучше понимать друг друга, но и способствует развитию профессиональных возможностей. Процесс формирования коммуникативной компетенции у детей неразрывно связан с общим развитием речи. Если у ребёнка речь недостаточно развита, то он не в состоянии выразить свои мысли и просьбы.

Развитие речи у дошкольников является актуальной проблемой дошкольного образования. Речевое развитие способствует формированию навыков коммуникации. Именно коммуникативная направленность обучения помогает освоить язык в процессе речевой деятельности старших дошкольников. В работе по развитию речи дошкольников целью должно стать не только усвоение детьми определённого объёма знаний, но и формирование коммуникативных умений и навыков, умение применять их на практике в коммуникативно-речевой деятельности. Исходя из этого, современная наука определяет малые фольклорные формы как продуктивные когнитивно-семантические категории, без освоения которых невозможно формирование коммуникативной компетенции дошкольника.

Проблема формирования коммуникативной компетенции дошкольников с помощью устного народного творчества в настоящее время остаётся недостаточно исследованной: в науке отсутствует чётко выстроенная методическая система использования устного народного творчества как средства формирования коммуникативных компетенций с учётом психологических особенностей детей дошкольного возраста.

Многие известные педагоги дошкольного образования (А. М. Богущ, Н. В. Гавриш, Т. Н. Котик, Н. И. Луцан) занимались проблемой речевого общения дошкольника. Кроме того, многие педагоги и психологи (А. П. Усова, Л. С. Выготский, К. Д. Ушинский, Е. А. Флерина, А. В. Запорожец), литераторы (П. В. Шейн, Ф. С. Капица, В. П. Аникин, И. П. Сахаров, А. Н. Афанасьев) указывали на огромное значение устного народного творчества в развитии речи.

Глубокий анализ понятия «коммуникативная компетенция» исследовали учёные К. Л. Крутий, А. Г. Арушанова.

Основная часть. Дошкольный возраст — это период активного усвоения ребёнком языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической, связной речи, усвоение его выразительности и образности (А. Богущ, К. Крутий, Т. Пироженко).

Коммуникация (лат. *communicatio* единство, передача, сообщение) — это процесс обмена информацией (идеями, эмоциями, взглядами) между двумя или более лицами. Понятие «компетенция» в основе своей имеет латинское “*competens*”, что означает: достигаю, отвечаю, подхожу. Компетенция определяется как внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые потом проявляются в компетентности человека как актуальные, деятельностные. Результатом сформированности как языковой, так и речевой компетенций является коммуникативная компетенция, под которой понимают, по определению А. М. Богущ, комплексное применение языковых и неязыковых средств в целях коммуникации, общения в конкретных социально-бытовых ситуациях, умение ориентироваться в ситуации общения, инициативность в общении [1; 2].

Коммуникативная компетенция ребёнка старшего дошкольного возраста — это сфера проявления коммуникативной функции речи, которая охватывает не только способность к обмену мнениями, но и потребность в контактировании, обмене эмоциями, налаживании практического взаимодействия. Согласно А. Г. Арушановой, своё полное воплощение коммуникативная функция находит в диалоге [3].

Формирование коммуникативной компетенции направлено на развитие культуры речевого общения, речевого этикета и этических норм общения.

Конечной целью работы по развитию речи в дошкольном учреждении является формирование культуры общения, поэтому задачами формирования коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста являются: развитие коммуникативных способностей — эмоциональное общение со взрослыми, общение со сверстниками; усвоения вежливых форм общения, развитие речевого этикета; формирование культуры речи; формирование культуры общения.

В условиях национального возрождения духовности и культуры украинского народа эффективным средством формирования коммуникативной компетенции может выступать устное народное творчество. Поэтому дошкольникам следует предлагать лучшие образцы устного народного творчества. Ведь они приближены к детскому миру [4, с. 3].

Известный украинский общественный, культурно-образовательный деятель и педагог С. Ф. Русова считала, что родной язык — это огромное средство общего развития ребёнка. По её мнению, ребёнка всегда должно окружать устное народное творчество: сказки, легенды, песни, стихи народных поэтов. Именно поэтому ведущее место в развитии речи ребёнка занимает фольклор. Так, С. Ф. Русова утверждала, что народный фольклор (сказки, поговорки, загадки, легенды) — это богатый материал, формирующий в сердце ребёнка любовь к родной речи, народному творчеству [5]. Для развития точности, меткости и выразительности речи дошкольников используют стихи-потешки. Через поэтическую форму этих стихов ребёнок начинает более чётко понимать художественные образы. Ещё одним особым видом фольклора являются пословицы и поговорки. Народный фольклор, в частности поговорки и пословицы, помогает более ясно и лаконично выражать свои чувства и мысли.

Одной из главных задач в старшем дошкольном возрасте является обучение выразительности речи. Для формирования выразительности речи незаменимым материалом, по мнению С. С. Бухвостовой, являются скороговорки. Это виртуозные и весёлые игры, суть которых заключается в быстром повторении шутливых фраз и стихов. В скороговорке суть фразы не играет почти никакой роли. Главным здесь является подбор и расстановка таких слов, при произнесении которых ребёнок должен приложить определённые усилия. Это способствует правильной артикуляции, дикции и развития связной речи в целом [4].

Формирование речи дошкольника происходит и на основе народных пестушек и потешек. Они положительно влияют на фонематический слух, ведь в них довольно часто встречаются напевы. Они имеют неоднократное повторение в разном темпе и с разной интонацией. Это помогает показать всю красоту украинского языка, побуждает к дальнейшему развитию речи и формированию коммуникативной компетенции дошкольников.

Заключение. Устное народное творчество имеет различные явления языка, логические единицы, художественные миниатюры, поэтические образные обобщения социально-исторического опыта. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для усвоения и развития речи. Поэтому необходимо использовать разнообразные средства, способствующие повышению уровня речевых умений.

Одним из самых доступных и интересных средств является фольклор. Легкость для запоминания, красочность, ритмичность и выразительность — это то, что выгодно характеризует его. Поэтому детям он очень нравится. По нашему мнению, развивающие возможности устного народного творчества неисчерпаемы, поэтому требуют дальнейшего исследования, разработки форм и методов использования устного народного творчества.

Список цитируемых источников

1. Базовий компонент дошкільної освіти / А. М. Богущ [та ін.] — Київ : Видавництво, 2012. — 26 с.
2. *Богущ, А. М.* Мовленнєвий розвиток дітей : сутність та шляхи реалізації / А. М. Богущ // Дошкіль. виховання. — 1999. — № 6. — С. 3—5.
3. *Арушанова, А. Г.* Исследование развития коммуникативной компетенции дошкольника / А. Г. Арушанова // Наука о детстве и современное образование. — М. : Школ. кн., 2005. — 184 с.
4. *Богущ, А. М.* Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб / А. М. Богущ, Н. В. Лисенко. — 2-е вид., переробл. і доповн. — Київ : Вища школа, 2002. — 407 с.
5. *Русова, С. Ф.* Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. — Київ : Освіта, 1996. — 304 с.

УДК: 376.352

Н. В. Кабельникова

Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Введение. Вопрос взаимозависимости между речевым и психическим развитием ребёнка приобрел наибольшую актуальность в теории и практике специальной педагогики, логопедии, нейрофизиологии и нейропсихологии. Поэтому исследования многих авторов (Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Н. Н. Манько, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, М. К. Шеремет) доказывают, что уровень недоразвития речевой деятельности младших школьников пропорционально влияет и на процесс усвоения ими знаний, умений и навыков в обучении. Речевое нарушение у ребёнка существует не само по себе, а является частью симптомокомплекса отставания развития других высших психических функций. Возможность более глубокого понимания механизмов и структуры нарушений познавательной деятельности при отклонении в психическом развитии, в том числе и при относительно негрубых формах, создается при осуществлении комплексного клинико-психологического исследования, которое включает системный нейропсихологический анализ высших корковых функций. Такое исследование позволяет оценить состояние речи, зрительной и слуховой вниманья, памяти, праксиса — тех функций, которые обеспечивают возможность овладения элементарными школьными навыками: чтением, письмом, счётом, решением арифметических задач. Согласно экспериментальным исследованиям А. Р. Лурия и его последователей, нейропсихологический анализ высших корковых функций, с одной стороны, даёт возможность топической диагностики поражения мозга, что является наиболее актуальным в работе с больными, имеющими локальные церебральные поражения, а с другой — возможность установления функционального диагноза, т. е. определение дефицитарных и сохранившихся корковых функций [1, с. 121]. Такой подход имеет наибольшую ценность при решении вопросов реабилитации поврежденных функций и формировании незрелых функциональных систем у детей с различными нарушениями психического развития.

Основная часть. Речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи с когнитивным развитием ребёнка (Л. С. Выготский) [2]. Из сказанного следует, что при анализе речевой патологии следует изучать не только структуру речевого дефекта, но и психические особенности ребёнка. Логопедическая работа в данном случае должна быть направлена не только на преодоление нарушений в усвоении и применении речевых и языковых средств, но и на те психические процессы, которые непосредственно участвуют в образовании речевого дефекта. Исследования ученых (М. Э. Бернадская, Л. С. Выготский, Л. П. Григорьева, Н. В. Дубровинская, А. Р. Лурия) показали, что на первых этапах развития ребёнка сложные психические процессы формируются на базе более элементарных функций. Таких процессов, подготавливающих развитие речи, четыре: внимание, восприятие различной модальности (зрительное, пространственное, тактильное, кинестетическое), память и мышление. Всё это создаёт первичную базу для формирования речи. Позже речь, в свою очередь, начинает оказывать существенное влияние на развитие процессов восприятия, уточняя и обобщая их. Сам процесс восприятия играет чрезвычайно важную роль для развития памяти и мышления [3, с. 39]. Итак, механизмы зрительного восприятия в онтогенетическом плане развиваются не изолированно. Манипуляции предметами позволяют уточнять то, что воспринято визуально. Жест и слово взрослого очень рано начинают организовывать зрительное внимание ребёнка. О роли слова

в зрительном восприятии на основании многочисленных исследований неоднократно указывал А. Р. Лурия. Учёный отмечал, что «слово меняет непосредственное восприятие предмета, оно выделяет его существенные признаки, делает восприятие предмета более устойчивым, вносит в восприятие те формы анализа и синтеза, которые ребёнок не мог бы сформировать в своём индивидуальном опыте» [1, с. 231].

В психолого-педагогической литературе, посвященной проблеме дифференциальной диагностики психического развития ребёнка, отмечается, что для детей с речевыми нарушениями характерен низкий уровень развития познавательной деятельности. У дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается нарушение буквенного гнозиса. Эти дети плохо дифференцируют нормальное и зеркальное написание букв, не узнают буквы, наложенные друг на друга, испытывают трудности по сравнению букв, подобных графически, поэтому такие дети не готовы к овладению письмом. У детей младшего школьного возраста с задержкой речевого развития выявлены нарушения оптико-пространственного гнозиса. Исследованиями В. А. Калягина, Т. С. Овчинниковой доказано, что у младших школьников с выраженной речевой патологией наблюдаются нарушения зрительного восприятия, бедность и недифференцированность зрительных образов, слабость зрительных следов, отсутствие адекватных и прочных связей слов со зрительными образами предметов [4, с. 84].

Под понятием «зрительное восприятие» понимают совокупность процессов зрительного образа мира на основе сенсорной информации, полученной с помощью зрительной системы [5, с. 19]. Оно представляет собой сложную функциональную систему, состоящую из многих компонентов [5, с. 21]:

1) предметный зрительный гнозис имеет наиболее важное значение для ориентации в окружающей действительности, благодаря ему человек различает предметы;

2) цветовой гнозис развивается постепенно. Сначала осваиваются яркие цвета спектра (красный, синий, зелёный), затем менее яркие — белый, черный, коричневый, оранжевый;

3) лицевой гнозис (гнозис лица) — особый вид зрительного гнозиса. Он формируется относительно изолированно от других видов зрительно-гностической деятельности. Первым, что усваивает ребёнок зрительно, является лицо матери или близкого ему человека. Затем развивается способность различать и запоминать другие лица;

4) симультанный гнозис — это способность видеть сложные изображения целиком, заключать детали в единое целое, выделяя существенные и второстепенные признаки. Он наиболее тесно связан с развитием мышления и поэтому является одним из важных показателей его развития.

Данные функции развиваются и формируются в онтогенезе длительное время, обеспечиваются они работой третичных зон второго функционального блока головного мозга.

По данным нейрофизиологических исследований (Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева), у новорожденных ответ на вспышку света регистрируется строго локально в зрительной проекционной области. Незрелый зрительный аппарат может обеспечить восприятие движущихся объектов и биологически значимого объекта — лица матери. До трёх месяцев жизни созревание мозгового субстрата происходит под влиянием зрительного опыта, и это приводит как к объединению структур зрительной коры в систему, так и к привлечению в зрительную функции непроекционных областей коры. Включение моторных отделов связано, прежде всего, с глазодвигательными процессами. Теменная кора становится структурной основой «скрытого внимания», которая возникает на фоне фиксации взгляда, и ориентирована она не на выявление объекта, а на его анализ. С развитием задней ассоциативной зоны связывают возможность запоминания зрительной информации, выработки стандартов, идентификации изображений [6, с. 10].

У детей 3—4 лет зрительные ответы стабильно регистрируются также во всех областях коры. При этом изменения основного комплекса в задних отделах идентичны — задние ассоциативные структуры дублируют сенсорные операции проекционной коры. У детей 6—7 лет, в отличие от детей 3—4 лет, вызванные потенциалы проекционной и задней ассоциативной областей уже различаются и зависят от характеристик стимула. Проекционная кора включается преимущественно в первичный анализ физических характеристик, таких как яркость, цвет, наличие контраста, контур; тогда как задняя ассоциативная — в анализ сложных признаков, формирующихся под влиянием зрительного опыта. В отдельные операции зрительного восприятия у детей 7 лет и особенно 9—10 лет специализированно привлекаются лобные доли, принимающие участие в оценке значимости стимула и его классификации. У подростков 13—14 лет на начальных стадиях полового созревания наблюдается снижение произвольной регуляции зрительного восприятия. Механизмы зрительного опознания с чётким привлечением и задних, и передних отделов присущи взрослым, у детей формируются в 16—17 лет [6, с. 31]. Что касается латеральной организации зрительных процессов, то и нейропсихологические и нейрофизиологические исследования одинаково указывают на большую роль правого полушария в раннем детском возрасте и усиление роли левого полушария в ходе формирования зрительных функций, что имеет подтверждение при проявлении симптомов оптической дисгнозии и агнозии в разном возрасте [3; 7; 8].

У детей-дошкольников 5—7 лет, по данным М. М. Семаго и Н. Я. Семаго, нарушения предметного гнозиса носят более выраженный характер и чаще встречаются при поражении правого полушария. Эти нарушения проявляются в трудностях узнавания реалистичных изображений и сюжетных картин по типу фрагментарности восприятия и элементов игнорирования левой части зрительного поля. Особенно выражены данные нарушения при поражении задних отделов правого полушария, хотя и поражения лобно-височных областей приводят к грубым нарушениям зрительного восприятия. У детей 5—7 лет с левосторонним поражением мозга обычно не наблюдается выраженных гностических расстройств. Имеющиеся

трудности проявляются главным образом при предъявлении наложенных и перечеркнутых схематических изображений. Для этих детей типичны оптико-мнестические нарушения в виде забывания имен предлагаемых предметов и изображений. Следует отметить, что не выявляются существенные различия в симптоматике при локализации очага в передних или задних отделах мозга. У детей 8—10 и 11—13 лет возрастает значение левого полушария в зрительном восприятии, происходит чёткое увеличение частоты и степени выраженности оптических нарушений при поражении теменной, затылочных отделов левого полушария. При поражениях правого полушария усиливается также роль задних отделов [8, с. 44—45].

У подростков 14—15 лет частота и выраженность зрительных дефектов при поражении правого и левого полушарий становятся примерно равными [8, с. 48].

Заключение. Рассмотренные нами данные литературы чётко подтверждают представление о системной и динамической организации зрительно-предметного восприятия и латеральных различий в механизмах переработки зрительной информации. Выявленные характеристики зрительного гнозиса у большинства детей с речевой патологией могут ограничивать их зрительный опыт, негативно сказаться на развитии познавательной деятельности, а также на протекании психических функций в целом.

Список цитируемых источников

1. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. — М. : Изд-во МГУ, 1975. — 445 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : ВЛАДОС, 2009. — 335 с.
3. Дубровинская, Н. В. Психофизиология ребёнка. Психологические основы детской валеологии / Н. В. Дубровинская. — М. : Владос, 2000. — 144 с.
4. Калягин, В. А. Психолого-педагогическая диагностика детей и подростков с речевыми нарушениями : учеб. пособие / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. — СПб. : КАРО, 2005. — 288 с.
5. Развитие восприятия ребёнка / Л. П. Григорьева [и др.]. — 2-е изд. — М. : Школ. Пресса, 2007. — 72 с.
6. Ахутина, Т. В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — М. : Академия, 2003. — 64 с.
7. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов / Т. Г. Визель. — М. : Астрель Транзиткнига, 2005. — 384 с.
8. Семаго, Н. Я. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — М. : Аркти, 2001. — 329 с.

УДК 373.24

Н. М. Каптюх

Государственное учреждение образования «Сморгонский дошкольный центр развития ребёнка», Сморгонь

СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЁНКА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ

Введение. Поступление ребёнка в учреждение дошкольного образования — это значимое событие не только для самого ребёнка, но и для всей семьи, которое сопряжено с многочисленными изменениями: новая обстановка, режим дня, расширение круга общения, отсутствие близких людей, которые до этого всегда были рядом. Все эти изменения происходят в жизни ребёнка одновременно и требуют значительных затрат — психологических, эмоциональных, физических сил организма. Преодоление этого сложного этапа в жизни малыша происходит посредством процесса адаптации. Адаптация — это приспособление организма к новой обстановке, а для ребёнка детский сад, несомненно, является новым, ещё неизвестным пространством с новым окружением и новыми отношениями. Кроме того, можно определить адаптацию как процесс развития приспособительных реакций организма в ответ на новые для него условия.

От того, как проходит привыкание ребёнка к новому распорядку дня, к незнакомым взрослым и сверстникам, к новой обстановке и отношениям, во многом зависит его дальнейшее развитие, здоровье и эмоциональное благополучие в детском саду и семье.

Чтобы период адаптации ребёнка проходил легче, необходима профессиональная помощь семье со стороны педагогов. Соответственно, одна из главных задач педагогов учреждения дошкольного образования заключается в оказании помощи в построении взаимоотношений между детьми, родителями и сотрудниками детского сада. Важно построить отношения, которые создают ощущение комфорта, доверия, взаимоуважения, взаимопомощи, способности решать проблемы по мере их возникновения. Осуществляется это через систему сопровождения всех участников процесса, включающую в себя работу педагогов с детьми раннего возраста, консультирование родителей и консультирование педагогов [1, с. 7].

Основная часть. Сегодня мы убедились, что на смену классической форме дошкольного образования «детский сад полного дня» пришли новые вариативные формы. В государственном учреждении образования «Сморгонский дошкольный центр развития ребёнка» организована адаптационная группа кратковременного пребывания детей от двух до трёх лет. Группа функционирует в режиме пятидневной рабочей недели от 2 до 3,5 ч в день. При кратковременном пребывании детей в группе питание не предусмотрено.

Деятельность по расширению спектра образовательных услуг для детей (группы кратковременного пребывания) в государственном учреждении образования «Сморгонский дошкольный центр развития ребёнка» осуществляется на основании нормативных правовых документов Республики Беларусь. На базе указанной группы проходит реализация республиканского инновационного проекта по теме «Внедрение модели программно-методического обеспечения образовательного процесса для групп кратковременного пребывания детей в учреждениях дошкольного образования» под руководством кандидата педагогических наук, доцента Л. Н. Воронцовской. Организация работы по данному инновационному проекту предусматривает создание условий для развития различных видов деятельности с учётом возможностей, интересов, потребностей детей. В адаптационной группе организованы игры-забавы, музыкальные и физкультурные занятия, игры с дидактическими игрушками, индивидуальная работа по развитию движений, речи детей, мелкой моторики рук, сенсорному развитию.

Перед началом посещения детьми группы кратковременного пребывания проводится родительское собрание, на котором родители знакомятся с педагогами адаптационной группы: воспитателем дошкольного образования, педагогом-психологом, музыкальным руководителем, руководителем физического воспитания. Родителям предлагается информация об особенностях развития детей раннего возраста, включая адаптационный период посещения дошкольного учреждения. Всегда проводится анкетирование родителей, которое помогает выявить запросы и пожелания родителей, узнать об индивидуальных особенностях детей. Такие сведения помогают продуктивно организовать педагогическую деятельность с учётом уровня развития и индивидуальных особенностей детей.

С первых занятий воспитатели проводят работу с детьми дифференцированно, с учётом возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребёнка, проявляя терпение, чуткость и внимание в общении с малышами. В начале к играм-занятиям привлекаются дети, которые хотят играть, идут на контакт в группе. Если ребёнок не готов к групповому взаимодействию, воспитатель индивидуально организует деятельность, к которой малыш проявляет интерес [2, с. 18].

Игры-занятия организуются в подгруппах по 4—6 человек. Такая наполняемость является оптимальной для обеспечения внимания и речевой активности, а также для создания и сохранения эмоционального общения. Планируя содержание, воспитатели используют стихи для детей, разнообразные игры с речевым сопровождением, дидактические игрушки, разные виды конструктора, соблюдая принцип от простого к сложному. Допускается повторение каждого занятия по 2 раза с дополнениями, незначительными усложнениями заданий, а также продумывается структура занятий и использование приемов в соответствии с умениями детей. Как правило, занятия начинаются с упражнений, требующих согласованности действий всей группы: дети шагают, бегают, хлопают, выполняют задания в соответствии с ритмом и словами стихотворений. В основную часть занятия входят игры и упражнения, которые дают детям возможность свободно выражать свои эмоции, активно взаимодействовать со сверстниками. Заканчиваются занятия спокойными, малоподвижными играми и упражнениями с использованием различных форм (сидя на ковриках, стоя около воспитателя, по желанию дети могут присесть), чтобы обеспечить максимальное внимание, интерес и предупредить утомляемость. Продуктивной организации работы с детьми способствуют физкультурные и музыкальные занятия. Успешность работы обеспечивается также согласованностью деятельности воспитателя дошкольного образования и педагога-психолога.

Основная задача игр в этот период — формирование эмоционального контакта, доверия детей к педагогу. Важно, чтобы ребёнок увидел в воспитателе доброго, всегда готового прийти на помощь человека (как мама) и интересного партнера в игре. Эмоциональное общение возникает на основе совместных действий, сопровождаемых улыбкой, ласковой интонацией, тактильным контактом, проявлением заботы к каждому малышу.

При организации и проведении игр-занятий педагоги государственного учреждения образования «Сморгонский дошкольный центр развития ребёнка» руководствуются определенными правилами.

Правило 1. Первое и самое важное правило — добровольность участия в игре. Необходимо добиться того, чтобы ребёнок захотел принять участие в предложенной игре. Ведь заставляя, можно вызвать в малыше чувство протеста, негативизма, а в этом случае эффекта от игры ожидать не стоит. Напротив, увидев, как играют другие, увлекшись, ребёнок сам включается в игру.

Правило 2. Взрослый должен стать непосредственным участником игры. Своими действиями, эмоциональным общением с детьми он вовлекает их в игровую деятельность, делает её важной и значимой для них. Он становится как бы центром притяжения в игре. Это особенно важно на первых этапах знакомства с новой игрой. В то же время взрослый организует и направляет игру.

Правило 3. Многократное повторение игр, которое является необходимым условием развивающего эффекта. Воспитанники по-разному и в разном темпе принимают и усваивают новое. Систематически участвуя в той или иной игре, дети начинают понимать её содержание, лучше выполнять условия, которые создают игры для освоения и применения нового опыта.

Правило 4. Наглядный материал (определённые игрушки, различные предметы) надо беречь, нельзя его превращать в обычный, всегда доступный. Во-первых, так он дольше сохранится, а во-вторых, этот материал долго останется для детей необычным.

Правило 5. Взрослый не должен оценивать действия ребёнка: слова типа «Неверно, не так» или «Молодец, правильно» в данном случае не используются. Дайте ребёнку возможность проявить, выразить

себя, не загоняйте его в свои, даже самые лучшие, рамки. Он по-своему видит мир, у него есть свой взгляд на вещи, помогите ему выразить все это!

Эти основные принципы организации и проведения игр-занятий определились в ходе практической работы и показали свою обоснованность и необходимость.

Заключение. В результате проделанной работы можно сделать вывод, что взаимодействие дошкольного учреждения и семьи в адаптации ребёнка к условиям учреждения дошкольного образования помогает каждому вновь поступившему ребёнку быстрее привыкнуть к незнакомой обстановке, к новому помещению, к присутствию новых людей. Таким образом, у детей проходит чувство страха, они не испытывают сильного психологического стресса, чувствуют себя комфортно, становятся увереннее, проявляют интерес при общении со взрослыми и сверстниками, безболезненно входят в детский коллектив; в свою очередь у родителей формируются представления о жизни ребёнка в дошкольном учреждении, о необходимых условиях воспитания и развития детей раннего возраста.

Изучение эффективности работы адаптационных групп кратковременного пребывания детей показало, что дети, посещающие такие группы, легче адаптируются к учреждению дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Жихар, О. П. Планирование и организация работы в группах раннего возраста «Малыши» : метод. пособие / О. П. Жихар, З. В. Кошева. — 2-е изд., испр. — Минск : Зор. верасень, 2006. — 124 с. : табл. — (Куфэрак настаўніка і выхавальца).

УДК 373.51:372.862

А. Н. Кириченко

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко, Глухов, Украина

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Актуальность темы обусловлена острым дефицитом кадров с высоким уровнем креативности, способных к решению профессиональных задач, сложность которых постоянно растёт.

В настоящее время существующая школьная система украинского образования в основном сосредоточена на интеллектуальном развитии ученика, а большинство школьных задач развивают так называемое левополушарное мышление (абстрактно-логическое, связанное с языком, анализом, детализацией, абстрагированием). А правополушарное мышление (творческое, чувственно-образное, ассоциативное, которое помогает увидеть окружающий мир во всей полноте, сделать картину целостной) часто остается без внимания учителей.

Таким образом, поиск путей развития креативности учащихся в рамках школьных предметов на сегодня является актуальной задачей.

Основная часть. Термином «креативность» в психологических исследованиях обозначается комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида. Исследуя развитие креативности, Эвелин Бос пришла к выводу, что креативность — это способность личности находить нестандартные решения известных ранее или принципиально новых задач (продуктивная креативность); продуцировать новые оригинальные идеи (экспрессивная креативность). Новое решение может возникнуть даже благодаря новому сочетанию уже существующих элементов структуры [1].

Креативность развивается в условиях креативной образовательной среды, основная цель которой — «разбудить» в человеке творца и максимально развить заложенный в ней творческий потенциал [2].

В частности, коллективный творческий проект является оптимальной средой для творческого развития личности подростка. Во-первых, коллективный характер деятельности соответствует ведущей деятельности учащихся данного возраста — общению. Во-вторых, правильно организованная учителем проектно-технологическая деятельность школьника характеризуется достаточной эвристичностью для стимулирования креативного мышления. В-третьих, изучение методов проектирования (фантазирования, бионики, фокальных объектов, комбинаторики), которые предусмотрены программой по трудовому обучению в Украине, способствует повышению производительности креативного мышления ученика [3].

По мнению Дж. Гилфорда, для развития креативности важно: создавать положительную эмоциональную атмосферу; избегать резкой критики ученика; обеспечить возможность для использования новых идей на практике; показывать личный пример креативного подхода к решению проблемы; позволять ученикам общаться между собой, активно задавать вопросы.

Среди условий креативного обучения наиболее важными являются положительная эмоциональная атмосфера, интересные учебные задания, отсутствие страха [4].

Кроме того, целесообразно использовать на занятиях специальные творческие задания и упражнения, которые способствуют развитию креативности. Важно настроить ученика на креативную деятельность. Поэтому полезно устраивать разминку для мозга, особенно правого полушария, например, упражнение «Дорисуй изображение». Ученики дорисовывают изображения. В упражнении «Безумный архитектор» ученики должны нарисовать дом. Им даётся 10 любых слов, например «апельсин» — и крыша дома должна быть оранжевой, «тарелка» — сделать круглые окна.

Наше исследование проводилось в два этапа среди учащихся 6-го класса Конотопской общеобразовательной школы I—III степеней Сумской области (Украина). К экспериментальному обучению было привлечено 15 школьников 10—11 лет.

В целях прослеживания динамики развития креативности подростков в условиях проектно-технологической деятельности, организованной по специально разработанной методике, до и после экспериментального обучения были диагностированы два структурных компонента креативности: вербальный и визуальный по методике Е. Торренса [5]. Рассмотрим, какие изменения в развитии визуального мышления подростков выявило сопоставление показателей методики Е. Торренса (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Средние показатели креативности подростков до экспериментального обучения и по его завершении (количество учащихся — 15 человек)

Этап исследования	Показатель						Суммарный результат	
	Продуктивность		Оригинальность		Гибкость			
	визуальная	вербальная	визуальная	вербальная	визуальная	вербальная	Визуальная креативность	Вербальная креативность
До начала экспериментального обучения	2,29	2,12	2,71	2,78	2,53	2,61	7,53	7,51
После завершения экспериментального обучения	2,62	2,23	2,96	2,83	2,8	2,76	8,38	7,82

Данные повторного тестирования обрабатывались и сопоставлялись с исходными оценками, полученными на начало эксперимента. В таблице приведены результаты для показателей развития вербальной и невербальной креативности на разных этапах эксперимента. Считаем нецелесообразным вычисления среднего показателя креативности учащихся, ведь в ракурсе нашего исследования интересно проследить изменения в каждом компоненте креативности отдельно. Выявлена динамика основных показателей функционирования визуального мышления, которая является основанием для анализа эффективности влияния проведенного экспериментального обучения.

В начале эксперимента средние показатели визуальной и вербальной креативности (7,53 и 7,51 соответственно) были ниже нормы, которая должна достигать 8 для детей 10—11 лет. В специально организованных педагогических условиях удалось существенно повысить уровень визуальной креативности (8,38), а вербальную — приблизить к среднему уровню. Несмотря на короткий срок выполнения учащимися описанного творческого проекта, на основании анализа полученных данных можем сделать вывод, что после проведения экспериментального обучения произошло значительное повышение уровня креативного мышления, особенно визуального. Данные таблицы показывают, что показатели развития креативности значительно повысились, что свидетельствует об эффективности влияния внедренных дидактических средств на развитие обозначенных характеристик креативности.

Заключение. Количественные показатели производительности (активности выдвижения визуальных гипотез) изменились наиболее существенно. Очевидно, этот компонент креативности очень зависит от умения применять методы поиска творческих решений, а также практического опыта выполнения творческих заданий. Малейшие сдвиги произошли в развитии вербальной оригинальности. И не удивительно, ведь характер деятельности на уроках трудового обучения более связан с оперированием образами, чем со словесными характеристиками объектов. Скорее всего, по этой же причине суммарные показатели визуальной креативности выросли больше, чем вербальной.

Данное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы развития креативности школьников, ведь экспериментальное обучение проводилось только в 6-м классе. Перспективным в плане дальнейших исследований является изучение особенностей развития креативного мышления учащихся 12—14 лет в процессе проектно-технологической деятельности.

Список цитируемых источников

1. Бос, Э. Как развивать креативность / Э. Бос ; [пер. с нем. К. А. Петросян]. — [б. и.], 2008. — 189 с.
2. Грек, О. М. Діагностика та розвиток візуальної креативності в підлітковому віці. Актуальні проблеми психології / О. М. Грек // Проблеми психології обдарованості : зб. наук. праць ; за ред. С. Д. Максименко та Р. О. Семенової. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. — С. 81—86.
3. Воробйова, Т. В. Формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язання навчальних завдань : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Т. В. Воробйова. — Тернопіль, 2014. — 19 с.
4. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. — М., 1965. — С. 124—145.
5. Тест креативности Торренса. Диагностика творческого мышления [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://mrc.kpk1.ru/images/stories/news/2014/torrens.pdf>. — Дата доступа: 21.01.2018.

УДК 780.7

Л. Н. Ключева

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 3 г. Бреста», Брест

РАЗВИТИЕ ГАРМОНИЧЕСКОГО СЛУХА У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ СОЛЬФЕДЖИО

Введение. На современном этапе реформирования системы школьного образования ведётся поиск новых форм и методов обучения по развитию гармонического слуха у детей. Главная цель музыкально-эстетического развития в общеобразовательной школе — формирование у учащихся музыкальной культуры как части их общей духовной культуры. Сольфеджио, как известно, является многопрофильной дисциплиной, охватывающей несколько вполне самостоятельных, но взаимосвязанных задач, одна из которых — развитие у учащихся гармонического слуха [1, с. 158].

По мнению большинства педагогов, успешность музыкальной деятельности во многом зависит от наличия музыкального слуха, поэтому изучению данного феномена уделяется пристальное внимание в научной и психолого-педагогической литературе (Ю. Б. Алиев, Б. А. Незванов, Н. М. Черноиваненко, И. П. Никитина, А. Н. Мясоедов, Е. В. Давыдова, А. Л. Островский, Г. И. Шатковский).

Вместе с тем, несмотря на достаточно глубокую научно-теоретическую разработку проблемы, большинство существующих в современной практике преподавания сольфеджио методик направлены, прежде всего, на развитие мелодического слуха и не делают акцент на развитие гармонического слуха.

Объективно существует необходимость развития гармонического слуха в параллели с мелодическим, так как учащимся приходится исполнять многоголосную музыку на занятиях хора и хорового класса, музыкального инструмента, ансамбля, подбирать аккомпанемент к мелодии, что требует устойчивых музыкально-слуховых представлений, понимания строения многоголосной музыкальной ткани, слышания соотношения голосов в гармонической фактуре. Однако развитие гармонического слуха обучающихся в общеобразовательных школах в настоящее время осуществляется на недостаточном уровне. Возникает противоречие между необходимостью развития гармонического слуха на музыкальных занятиях и отсутствием педагогических методов и средств, обеспечивающих эффективность реализации этого процесса в условиях общеобразовательной школы.

Основная часть. Гармонический слух проявляется, прежде всего, в способности воспринимать многоголосие. Основную роль в этом восприятии играют эмоциональные ощущения, поэтому главный принцип методики развития слуха в целом — сначала явление должно быть услышано, а затем теоретически осмыслено — приобретает в работе над развитием гармонического слуха особенно большое значение.

В процессе восприятия многоголосия внимание может быть направлено на различные стороны звучания — на окраску аккорда, на его «звуковой облик» («фонизм»), на функциональное значение аккордов, созвучий и на их связи между собой. Кроме того, внимание может быть направлено на отдельные голоса или звуки аккордов, созвучий. Для полноценного развития гармонического слуха необходимо работать над всеми перечисленными сторонами восприятия [2, с. 54].

На занятиях сольфеджио работа над развитием гармонического слуха является важной частью всего процесса музыкального обучения. Педагогу следует применять следующие формы по развитию гармонического слуха: вокально-интонационные упражнения, сольфеджирование, подбор аккомпанемента, диктант, слуховой анализ, творческие упражнения (сочинение, импровизация).

Интонационные упражнения включают в себя интонирование гамм разными способами мелодических секвенций, упражнения на разрешение интервалов, аккордов, ладов и т. д. Основные задачи данного вида деятельности — слушать друг друга при пении, следить за чистотой и точностью интонации. Используя многообразные формы работы с интервалами, аккордами и их последовательностями, следует

вводить сначала однотональные гармонические последовательности, а затем последовательности, включающие альтерацию, отклонение и модуляцию.

Для освоения навыков интонирования следует практиковать такую стандартную форму работы, как чтение нот с листа (с собственным сопровождением) мелодий с классическими законами гармонического сопровождения или эстрадно-джазовых песен и мелодий по буквенно-цифровым обозначениям (возможно использование жанровой вокальной или инструментальной импровизации на данный образец: в жанре марша, польки, вальса, регтайма или в другом жанре, с сопровождением в фактуре).

В практике работы над многоголосием существуют разные направления, но наиболее целесообразен путь, который заключается в том, что изучение многоголосия начинается с народных песен подголосочного склада, отличающихся естественным голосоведением.

Далее следует вводить пение канонов, двухголосных и трёхголосных номеров дуэтом и трио, вокализов, романсов, песен. Учащийся, поющий партию одного из голосов музыкального произведения, помимо выполнения всех условий одноголосного пения должен соблюдать правила многоголосия, главными из которых являются строй (точная высотность, чистое интонирование гармонических созвучий и аккордов, возникающих от сочетания мелодических линий хоровых партий) и ансамбль (единство темпа, ритма, динамики).

После подготовительной работы по развитию вокально-интонационных навыков в целях формирования творческих навыков, коллективного ансамблевого исполнения с учащимися педагог может работать над организацией постановок музыкальных сказок, детских опер.

Одним из важных видов деятельности на сольфеджио является проработка теоретического материала в игре на фортепиано — игра секвенций интервалов, аккордов, их последовательностей и других упражнений. При этом следует ориентировать учащихся вслушиваться в комплексное звучание. Задачи таких упражнений — развитие аналитического мышления, музыкального слуха, воображения учащихся, практическое закрепление изучаемого теоретического материала.

Полезен такой вид деятельности, как подбор на фортепиано знакомых мелодий. Это активная и полноценная форма проверки слуховых ощущений учащихся.

Основными задачами при проведении слухового анализа являются накопление слуховых впечатлений, формирование аналитических навыков. В программе «Сольфеджио» слуховой анализ проводится в двух направлениях: 1) целостный анализ произведения, его формы, ладотональности, жанровых особенностей, темпа, основных выразительных средств, характерных для данного произведения; 2) анализ элементов музыкального языка (интервалы, аккорды, лады и т. д.).

Гармонический слуховой анализ следует проводить на уроках со всеми детьми. Выбор материала для такого вида деятельности зависит от уровня группы. Обычно это нотные примеры из мировой музыкальной классики и фрагменты из произведений по музыкальному инструменту либо занятий по хоровому классу.

При целостном слуховом анализе следует идти от общего к частному. Перед учащимися определяется примерный круг вопросов, на которые они должны ответить. Педагог должен постоянно приучать учащихся обращать внимание на детали, из которых складывается музыкальный образ. Данный акцент будет способствовать развитию навыка быстро ориентироваться в музыкальном материале.

Многоголосные диктанты обостряют восприятие тесных связей горизонталей и вертикалей в музыке. Опыт у учеников уже есть, когда они пели двухголосные хоровые произведения, отдельные звуки в аккордах, подбирали второй голос или аккомпанемент к мелодии. В практике используются несколько видов простейших двухголосных диктантов: 1) обе мелодии развиваются в одном ритме; 2) мелодия в верхнем голосе ритмически развита, а в нижнем голосе движение равномерными длительностями.

В целях активизации восприятия обучающихся также применяются альтернативные виды гармонических диктантов.

При формировании творческих способностей учащихся внедряют в практику различные творческие задания, а также одну из самых интересных и самых сложных форм музицирования, предполагающую свободу творческого самовыражения и мобилизацию креативных способностей обучающегося, — импровизацию. Импровизация наполняет учебное время духом творчества и преодолевает рамки обыденности, превращая «строгую» дисциплину «Сольфеджио» в увлекательное занятие [3, с. 89].

Заключение. Систематическое использование практических упражнений по развитию гармонического слуха, основанных на синтезе слухового и зрительного восприятия, обеспечивающих создание ярких образных представлений о многоголосной музыке и её элементах, взаимосвязи теоретических знаний с образной семантикой музыкального языка, воспроизведение учебного материала в музыкально-творческих формах деятельности, дающих возможность упрочить образные представления путем их реализации в практическом музицировании, является важнейшим условием повышения эффективности музыкального обучения.

Список цитируемых источников

1. Особенности организации образовательного процесса при изучении учебного предмета «Музыка» в 2017/2018 учебном году : инструкт.-метод. письмо М-ва образования Респ. Беларусь от 21.07.2017 г. — Минск, 2017. — С. 158—161.
2. Сулейманов, Р. Ф. Психологическая диагностика музыкального слуха / Р. Ф. Сулейманов. — Казань : Таглимат, 2003. — 133 с.
3. Чустова, Л. И. Гимнастика музыкального слуха : учеб. пособие по сольфеджио для ДМШ и ДШИ / Л. И. Чустова. — М. : Просвещение, 2013. — 123 с.

ЛОГОРИТМИКА В КОМПЛЕКСЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Введение. Логопедическая ритмика обладает большими возможностями воздействия, необходимыми для успешного обучения и воспитания детей с речевой патологией. Включение логопедической ритмики в комплексную систему преодоления речевых нарушений различного генеза способствует более успешной компенсации нарушенных сенсорных, психомоторных и речевых функций, повышению уровня коммуникативной компетенции воспитанников.

Цель исследования — обоснование эффективности использования логопедической ритмики в коррекционно-педагогической работе учителя-дефектолога.

Основная часть. В структуре любого речевого расстройства в той или иной пропорции сочетаются речевая симптоматика (фонетические, грамматические, лексические, фонематические, просодические нарушения) и неречевая симптоматика (нарушения моторики, познавательных, эмоционально-волевых процессов, типичные способы реагирования и личностные особенности в условиях дефекта). Это во многом определяет направленность комплексного коррекционного воздействия, одним из звеньев которого является логопедическая ритмика [1; 2].

В качестве материала исследования выступили концептуальные положения психофизиологии, психологии и коррекционной педагогики о положительном воздействии музыки, ритма, движений на психическую деятельность человека; существующие методики проведения логоритмических занятий; практический опыт использования средств логопедической ритмики в работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи. Для реализации задач исследования использовались следующие методы: теоретические (анализ источников информации по проблеме исследования); эмпирические (информационный мониторинг, наблюдение, эксперимент, психодиагностический и биографический методы), обработка данных (количественный и качественный анализ данных), констатирующий эксперимент.

На базе ГУО «Ряснянская вспомогательная школа-интернат» нами было проведено экспериментальное изучение. Цель исследования — определить уровень сформированности просодической стороны речи (мелодико-интонационная сторона речи, логическое ударение, ритм, темп) у детей с дизартрией. К исследованию были привлечены 28 детей с диагнозом «дизартрия». Возрастной диапазон обследуемых — от 4 до 7 лет.

В ходе исследования была использована методика Е. Е. Шевцовой, Л. В. Забродиной [3, с. 127—128], которая включает 5 серий заданий.

Первая серия заданий направлена на выявление умения воспроизводить основные интонационные конструкции.

Вторая серия заданий направлена на выявление способности воспроизводить интонационную конструкцию на примере одной и той же фразы. Обследуемым необходимо было произнести одну и ту же фразу с разной интонацией (удивлённо, радостно, печально).

Задачей третьей серии являлось определение сформированности умения выделять голосом главные по смыслу слова во фразе, т. е. умение продуцировать логическое ударение.

Четвёртая серия заданий была направлена на изучение умения воспроизводить по подражанию ритмические структуры услышанного (повтор ритмичных ударов).

Пятая серия заданий была направлена на исследование воспроизведения отражённого темпа речи. Обследуемым необходимо было прослушать предложения и повторить их в том же темпе.

При интерпретации данных были получены следующие результаты: у 89% обследуемых отмечается низкий уровень, у 11% — средний уровень сформированности просодической стороны речи.

Психолого-педагогическое обследование показало, что речевая симптоматика у воспитанников с дизартрией сочеталась с особенностями двигательной, сенсорной сфер. Особенности моторного развития проявлялись в несовершенстве динамической координации движений, в недостаточно сформированной зрительно-моторной координации при выполнении ручных действий с предметами, в недостаточно сформированной дифференциации движений пальцев рук, в снижении уровня моторной памяти, в недостаточной ориентировке в схеме тела и пространстве вокруг себя. Особенности состояния сенсорной сферы выражались в снижении слухового внимания и памяти, ритмовоспроизведения. Недостатки сенсомоторики находились в прямой зависимости от уровня сформированности всех сторон произвольного внимания, объёма памяти, сосредоточенности, мотивационной готовности.

На основе теоретического анализа и проведённого исследования нами были выделены направления коррекционной работы с детьми с дизартрией с использованием средств логопедической ритмики: развитие артикуляционной моторики, развитие общей и мелкой моторики; активизация всех видов внимания

и памяти; формирование просодической стороны речи; коррекция фонетико-фонематической стороны речи; восполнение пробелов развития лексико-грамматического строя речи.

При выборе логоритмических упражнений, заданий, игр мы руководствовались возможностью их полифункционального влияния, использования для реализации различных задач, включения учителем-дефектологом в традиционные логопедические занятия. Таким интегративным средством стали ритмодекламации.

Введение ритмодекламационных моделей предполагает соблюдение некоторой этапности работы.

На первом, *ознакомительно-обучающем*, этапе дети приобретают первичный опыт знакомства с новым видом упражнений, синтезирующим в себе сочетание речи, музыки и движения. Дошкольники наблюдают, воспринимают, действуют по показу, подражают педагогу, воспроизводят упражнения частично, фрагментарно включаются в исполнение.

На втором, *творческом*, этапе ведущая роль педагога проявляется лишь на этапе знакомства с игрой-моделью, а затем его участие сводится к косвенному направлению. Игровой музыкально-речевой образ модели воспроизводится, воссоздается детьми.

Третий этап — *импровизационно-творческий* — предполагает активное коллективное, групповое и индивидуальное исполнительство ритмодекламации с возможностью самостоятельного подбора двигательного, интонационно-музыкального рисунка после начального знакомства с тестом и музыкальным сопровождением модели.

Заключение. У большинства детей с дизартрией нарушены просодические компоненты речи (мелодико-интонационная сторона речи, логическое ударение, ритм, темп) и отмечается специфика неречевых функций. Использование логоритмики в коррекционной работе с такими детьми способствует компенсации отклонений в их сенсорном, моторном, речевом развитии.

Список цитируемых источников

1. Бабушкина, Р. Л. Логопедическая ритмика в комплексной коррекционной работе по преодолению общего недоразвития речи у детей младшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Р. Л. Бабушкина ; Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. — СПб., 2011. — 173 с.
2. Музыкальные игры и упражнения для развития и коррекции речи детей : пособие для дефектологов, музык. рук. и воспитателей / авт.-сост. О. В. Клезович. — Минск : Аверсэв, 2005. — 152 с.
3. Шевцова, Е. Е. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. — 2-е изд. — М. : Астрель, 2009. — 222 с.

УДК 37.011

Е. В. Лемеш

Государственное учреждение образования «Минский областной институт развития образования», Минск

КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА

Введение. Изменение научных парадигм, гуманизация общественных отношений, осмысление феномена детства изменяют общественное сознание и приводят к пониманию самоценности детства, его уважению, признанию свобод личности ребёнка. В педагогических практиках, как общественных, так и семейных акцент социальных влияний переносится со знаний, умений и навыков на создание благоприятных условий (среды, взаимодействия) для развития индивидуальности, психических процессов, личностных качеств ребёнка. Родители и педагоги приходят к пониманию актуальности формирования в детском возрасте таких качеств, как любознательность, целеустремленность, самостоятельность, ответственность, «творчество», или креативность, обеспечивающих социальную успешность и способствующих формированию интеллектуальной творческой личности. Исследования показывают, что ожидания современных родителей в отношении будущего своих детей сводятся к «успешной личности». Основными характеристиками успешного, высокосоциализированного современного человека выступают: умение ставить цель и достигать требуемого результата в проблемных ситуациях, способность к самообразованию; толерантное отношение к представителям других культур, языков и религий; владение информационными технологиями; умение работать в команде на общий результат; умение вести конструктивный диалог.

Основная часть. Дошкольное детство — период наиболее интенсивного развития всех психических функций, всех областей развития человека, в том числе и личностной. У ребёнка быстро формируются способности к начальным формам обобщения, умозаключения, абстракции. Острый интерес вызывают все проявления социальной жизни: отношения взрослых людей и сверстников, модели построения общения

и организации совместной деятельности. Дошкольник апробирует разные культурные эталоны морально-этических норм и правил, границы дозволенного поведения, стремится к удовлетворению потребности в принятии и признании, в достижениях. Социальная активность дошкольников, побуждаемая ключевыми потребностями возраста, мотивируется стремлением к достижению социального статуса в группе сверстников, одобрении и признании достоинств взрослыми. Ребёнок старшего дошкольного возраста уже осознаёт, что это возможно при условии проявления им высоких личных достижений в ведущих видах деятельности, к которым в современной психолого-педагогической науке относят как ролевую игру, так и коммуникативную деятельность, детскую исследовательскую деятельность (Л. С. Выготский, А. Н. Поддьяков, А. Г. Асмолов). Поэтому, нельзя не согласиться с А. Г. Асмоловым в том, что «мы не отказываемся от обучения, мы вводим обучение через игру, через исследовательскую деятельность, через общение мы проектируем социальную ситуацию развития» [3, с. 20—21].

По мнению К. Д. Ушинского, потребность в деятельности — важная особенность любого ребенка, который постоянно нуждается в ней и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью. Деятельность ребенка — основа его развития. Чем она полнее и разнообразнее, тем успешнее идет его развитие. Исследователь В. А. Петровский отмечает, что «всестороннее и гармоничное развитие личности не может на каждом возрастном этапе определяться всего лишь одним «ведущим» типом деятельности. В качестве личностно образующей ведущей деятельности на каждом возрастном этапе необходимо формировать комплексную многоплановую деятельность, точнее, динамическую систему деятельностей, каждая из которых решает свою специальную задачу, отвечающую социальным ожиданиям, и в этой системе нет оснований выделять «ведущие» или «ведомые» компоненты» [4, с. 46]. Всем этим признакам соответствует конструирование. Ребенок в этом виде деятельности становится и объектом, и субъектом взаимодействия с окружающими. Отметим, что конструированию, занятиям LEGO-конструированием уделяется внимание в программе дошкольного образования Республики Беларусь. Ценность данного вида конструирования заключается в том, что через практическую деятельность, обнаруживаются скрытые стороны объекта или явления; развиваются способности ребёнка к определению проблемы, аналитическим операциям и возможности самостоятельному выбору пути её решения. В последние годы LEGO-конструирование стало рассматриваться и как средство личностного развития ребенка. При использовании LEGO-конструктора возрастает социальная активность детей, развиваются их социальные умения, формируется смыслообразующая мотивация, умения совместной деятельности в команде.

Такая деятельность всегда связана с созданием чего-либо нового, открытием для себя нового знания, обнаружения в самом себе новых возможностей. Если выполняемая деятельность находится в зоне оптимальной трудности, то она ведет за собой развитие его способностей, реализуя зону потенциального развития [1]. Важно поддержание интереса к конструкторской деятельности через мотивацию, что превращает цель деятельности в актуальную потребность человека [2]. Яркие, безопасные, удобные в работе и хранении системы конструкторов LEGO позволяют поддерживать и подпитывать мотивацию детей. Актуальность и современность помогает воспитывать детей в «действительной» среде и работать на зону ближайшего развития. Первые простейшие постройки сменяются более глобальными и систематизированными, следующие сменяются механическими моделями, затем появляются запрограммированные роботы.

Заключение. Развитие коммуникативных навыков является одной из главных целей в LEGO-конструировании. Сегодня групповое или совместное освоение знаний и развитие умений, интерактивный характер взаимодействия востребованы так, как никогда раньше. В совместной деятельности дети могут не просто поинтересоваться новинками, но и получить или дать совет о способах крепления, обменяться деталями или даже объединить свои модели для более масштабной конструкции. Усложнение игровой деятельности ставит ребят перед необходимостью договориться и заранее спланировать свою деятельность. Основная потребность в общении состоит в стремлении детей к сотрудничеству со сверстниками, которое приобретает внеситуативный характер. Изменяется ведущий мотив общения, складывается устойчивый позитивный образ сверстника, возникает привязанность, дружба. Происходит становление субъективного отношения к другим детям, т. е. умения видеть в них равную себе личность, учитывать их интересы, готовность помогать.

Список цитируемых источников

1. *Выготский, Л. С.* Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. — М. : АПН РСФСР, 1956. — 257 с.
2. Интеграция образовательных областей как средство организации целостного процесса в дошкольном учреждении : коллектив. моногр. / под ред. Л. В. Трубайчук. — Челябинск : РЕКПОЛ, 2011. — 158 с.
3. *Асмолов, А. Г.* Социокультурная антропология детства в эпоху неопределённости: от контроля к развитию / А. Г. Асмолов // *Соврем. дошкол. образование: теория и практика.* — 2015. — № 9 (61). — С. 20—21.
4. *Петровский, В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 130 с.

ВЫЦІНАНКА: АД ТЭМЫ ДА ТВОРЧАГА ВЫКАНАННЯ

Уводзіны. Сучасныя студэнты, за рэдкім выключэннем, пры выкананні выцінанак асноўную ўвагу звяртаюць на засваенне тэхнікі выканання, а затым — на змест. Нярэдка аўтары артыкула назіралі сітуацыю, калі студэнты, атрымаўшы заданне, у пошуку мастацкага рашэння працы ў першую чаргу арыентаваліся на гатовыя малюнкi або схемы.

У арганізацыі творчага падыходу да выканання работы выкарыстоўваюцца розныя метады і прыёмы. Адным з такіх прыёмаў, на наш погляд, з'яўляецца абавязковае выкананне работы на прапанаваную тэму, адлюстроўваючы якую, студэнты засвойваюць тэхніку яе выканання.

Несумненная актуальнасць і недастатковая прапрацаванасць выдзеленай праблемы вызначылі мэту нашага даследавання: абагульненне вопыту развіцця творчых здольнасцей студэнтаў у працэсе выканання выцінанкі.

Асноўная частка. Выцінанка (выстрыганка, выразка) — ажурны ўзор або кампазіцыя, выразаная з паперы, — від народнага дэкаратыўна-прыкладнага мастацтва. Прынцып стварэння выцінанкі — наразанне краёў шматразова складзенага аркуша паперы, у выніку чаго выразаны матыў дакладна паўтараецца адпаведна колькасці складвання [1, с. 423].

Беларуская выцінанка стала самастойным відам дэкаратыўна-прыкладнага мастацтва толькі ў пачатку XIX стагоддзя. У розны час яна перажывала свой росквіт і затым зноў становілася абсалютна забытым відам дэкору. Толькі ў канцы 80-х гадоў мінулага стагоддзя, дзякуючы вядомаму беларускаму вучонаму і даследніку Я. М. Сахуце, з'яўляюцца публікацыі, у якіх аўтар звяртае ўвагу на выцінанку як на самастойны від дэкаратыўна-прыкладнага мастацтва.

Спрыяюць папулярызаванні выцінанкі выдадзеныя ў нашай рэспубліцы ў розныя гады вучэбныя дапаможнікі В. А. Дубінкі, М. П. Жабінскай, У. І. Каваленкі і іншых аўтараў. У іх асветлены гісторыя, нацыянальныя асаблівасці беларускай выцінанкі, сучасны стан і метадычныя аспекты яе выканання.

У традыцыйных выцінанках найбольш часта сустракаюцца геаметрычныя і раслінныя матывы.

Геаметрычныя матывы цесна звязаны з узорами іншых відаў традыцыйных народных рамёстваў. Але ў канцы XIX — пачатку XX стагоддзя з'яўляецца цікавасць да рэалістычных матываў і сюжэтаў. Геаметрычныя знакі з іх сакральным сэнсам сталі забывацца, таму раслінныя матывы набываюць вялікую папулярнасць. Моцны ўплыў аказвае таксама гарадская культура сваімі кнігамі, альбомамі па рукадзеллі, модай на квяцістыя тканіны фабрычнага вырабу. Кветкавыя матывы — любімы ў папярэвых карунках. З тканых і выштых вырабаў у выцінанку пераходзіць матыв вянка і вазона. Матыў вазона найбольш часта сустракаецца ва ўкраінскім народным мастацтве, асабліва ў роспісе. Яркая выяўленая дэкаратыўнасць прыцягнула і беларускіх майстроў. Ад традыцыйнай выцінанкі па-ранейшаму самым папулярным застаецца кампазіцыя з «Дрэвам жыцця». З жывёльнага свету адзін з найбольш распаўсюджаных матываў у выцінанцы вобраз птушкі цесна звязаны з паганскай міфалогіяй. Іншыя жывёлы малююцца даволі рэдка.

У выцінанцы прысутнічаюць і архітэктурныя матывы сіметрычнага характару. Амаль заўсёды архітэктурныя ўзоры дзівяць багаццем распрацаваных арнаментальных матываў і характэрнымі для выцінанак рознымі рытмічнымі паўторамі.

У сучасных беларускіх выцінанках прысутнічаюць і антрапаморфныя матывы. Цэнтральнай асновай сюжэту такіх работ з'яўляецца чалавек, часцей жаночы вобраз. Кампазіцыя можа складацца з двух, трох і больш дэкаратыўна распрацаваных фігур, якія трымаюць у руках птушак, кветкі, або што-небудзь іншае. Адзіночныя мужчынскія вобразы сустракаюцца рэдка. Падпарадкоўваючыся законам дэкаратыўнага мастацтва, фігура чалавека заўсёды малюецца франтальна або ў профіль.

Тэма чалавека прысутнічае ў працах, прысвечаных традыцыйным абрадавым святам і беларускай міфалогіі. Звяртае на сябе ўвагу дакладная перадача традыцыйных народных касцюмаў. Кананічныя хрысціянскія сюжэты ў выцінанцы перадаюць стылістыку іконы.

Партрэтная выява чалавека — рэдкі матыв у працах мастакоў, якія працуюць у тэхніцы выцінанкі. Па-першае, ён абсалютна не традыцыйны, па-другое, досыць складаны ў выкананні. Стылізаваныя партрэты з серыі «Поры года» адзначаны ў творчасці Н. Гамаюнавай.

Аналіз розных матываў выцінанак нашых дзён паказвае, што старажытная семантыка, геаметрычныя знакі і рэалістычныя сюжэты нараджаюць новыя вобразы і кампазіцыі, напоўненыя сучасным сэнсам.

Канец XX і пачатак XXI стагоддзя прынеслі выцінанцы вялікую папулярнасць як сярод прафесійных мастакоў, так і аматараў. Письменнік і фотакарэспандэнт В. Дубінка першым выкарыстаў выразаныя з паперы ўзоры для афармлення дзіцячых кніг. Так, Н. Сокалава-Кубай выпускае віншавальныя паштоўкі, ілюструе выцінанкамі календары, афармляе кнігі, плакаты [2, с. 261].

Сучасная выцінанка набыла станковыя рысы. Аформленыя ў рамку пад шкло кампазіцыі знаходзяць прымяненне ва ўпрыгожванні інтэр'ераў жылыя або грамадскага памяшкання і з'яўляюцца самастойнымі творами дэкаратыўна-прыкладнага мастацтва.

Элементы выцінанкі таксама выкарыстоўваюцца ў стварэнні афармлення розных святаў і фестываляў. Гэты арыгінальны прыём быў ужыты ў Віцебску для афармлення сцэны амфітэатра на Міжнародным фестывалі мастацтваў «Славянскі базар-2002». Стала традыцыйным упрыгожваць выцінанкай вокны жылых дамоў, школ і іншых грамадскіх устаноў да святаў.

Як аказалася, традыцыйныя мастацкія рамёствы — зусім не «архаіка» або музейны набытак, а вельмі сучасная з’ява, якая пры ўмелым, беражлівым, клапацівым падыходзе арганічна і натуральна ўключаецца ў наш сучасны побыт [3, с. 56].

Выкананне выцінанкі дае велізарны прастор для творчасці. Гэтаму спрыяе вялікая колькасць выдадзеных у апошні час дапаможнікаў з гатовымі малюнкамі, схемамі, а таксама інтэрнэт-сайты з майстар-класамі. Аднак на практыцы мы бачым тое, што гэтыя ўзоры работ студэнты бяздумна капіруюць, што пазбаўляе іх дзейнасць творчасці. Гэта выклікана тым, што не ўсе студэнты могуць самастойна вызначыць тэму будучай працы, некаторыя з іх маюць недастатковыя навыкі малявання.

У сваёй працы па дысцыпліне «Дэкаратыўна-прыкладное мастацтва» перад выкананнем творчага задання мы арыентуем студэнтаў перш за ўсё на актуальную, сучасную тэматыку, прапановым тэму, якая павінна быць рэалізавана ў адной з мастацкіх тэхнік. Напрыклад, намі было прапанавана выкананне аўтапартрэта ў тэхніцы выцінанкі. Педагогам вядома рэакцыя сучаснага студэнта на гэта: амаль усе студэнты пачынаюць шукаць у смартфонах падобныя работы. Але ў аналагах могуць быць знойдзены толькі тэхналогія выканання, асаблівасці малюнка партрэта, частак твару. А далей трэба шукаць сябе: які менавіта «я», шукаць свой вобраз. І тут Інтэрнэт бездапаможны. Не адразу, але ў ходзе ўласнага аналізу адзін уяўляе сябе ў выглядзе восені, другі — феі, трэці — рыцара і г. д. Затым ідзе эскапіраванне.

Пры выкананні эскіза выцінанкі студэнты знайшлі вобразнае рашэнне работы, але некаторыя сутыкнуліся з цяжкасцю — намалюваць падобны партрэт. Намі было прапанавана пераўтварыць свой фотапартрэт у стылізаваны малюнак у графічным рэдактары Paint.NET (Меню → Эфекты → Стылізацыя → Эскіз). Далей малюнак, выведзены на паперу, дапрацавалі традыцыйнымі мастацкімі матэрыяламі. Па эскізе работу выканалі ў матэрыяле.

Пасля выканання выцінанкі студэнты выказвалі свае адносіны да працы: «Цяжка было пачынаць, бо ў школе ўсе працы капіравала»; «Я атрымала шмат станоўчых эмоцый і з вялікім задавальненнем буду займацца выцінанкай»; «Я задаволена сваёй працай»; «Буду мець на ўвазе, што сама магу нешта прыдумаць». Як бачым, самастойная праца над эсказам эмацыйна «афарбавала» працэс пошуку і дазволіла раскрыць мастацка-творчыя магчымасці студэнтаў. У выніку працы студэнтамі было створана 54 работы. Зараз яны ўпрыгожваюць інтэр’ер універсітэта (рысунак 1).



Рысунак 1 — Фрагмент выставы выцінанкі «Аўтапартрэт»

У наступныя гады студэнты выконвалі выцінанкі на тэмы, прысвечаныя творчасці М. Багдановіча, жыццю і асветніцкай дзейнасці Ф. Скарыны, Году малой радзімы. лепшыя работы экспанаваліся на рэспубліканскіх выставах сучаснай візуальнай творчасці студэнтаў вышэйшых навучальных устаноў «АРТ-АКАДЭМІЯ», «ГРАНІ ТВОРЧАСЦІ» (Мінск, 2008—2017) і былі адзначаны дыпламамі пераможцы (8 дыпламаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь).

Заклучэнне. Як традыцыйнае мастацкае рамяство выцінанка добра праілюстравана ў літаратуры. Калі педагог ставіць мэтай толькі засваенне тэхналогіі выканання работы і не вызначае яе тэмы, гэта спрыяе капіраванню работ. Для актывізацыі творчай дзейнасці студэнтаў у працэсе выканання выцінанкі важна прапанаваць цікавую і актуальную тэму перад пачаткам працы.

Творчая работа — гэта, безумоўна, цяжкасці, перашкоды, часам падзенні, няўдачы, аднак яны спрыяюць пошуку, развіццю, пераменам да лепшага і напэўняюць жыццё чалавека асаблівым сэнсам, дазваляюць яму радавацца жыццю, не чапляючыся за яго трывіяльныя каштоўнасці.

Спіс цытаваных крыніц

1. Культура Беларусі : энцыклапедыя : у 6 т. / рэдкал.: Т. У. Бялова (гал. рэд.) [і інш.]. — Мінск : Беларус. энцыкл. імя П. Броўкі, 2010—2015. — Т. 2.
2. Сахута, Я. М. Беларускае народнае мастацтва / Я. М. Сахута. — Мінск : Беларусь, 2011. — 367 с. : іл.
3. Сахута, Я. М. Выцінанка — мастацтва сур’ёзнае / Я. М. Сахута // Маст. адукацыя і культура. — 2004. — № 2. — С. 56—58.

О. Н. Лось

*кандидат психологических наук, доцент
Херсонский государственный университет, Херсон, Украина*

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПЦИИ МОРАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Моральное воспитание — сложный и многогранный процесс, который требует глубокого научного переосмысления относительно закономерностей и механизмов его практической реализации. Моральное воспитание является одной из важнейших сторон в общем развитии личности. Традиционно моральное воспитание дошкольников производится через ознакомление с моральными нормами и правилами. Развитие личности не может считаться полным без формирования осознанности значения морали, принятия её во внутренний план действий. Именно поэтому возникает потребность более широко рассмотреть процесс морального воспитания в дошкольном возрасте и его базовые основы.

Основная часть. В дошкольный период под руководством взрослых ребенок приобретает первоначальный опыт поведения, отношения к близким, сверстникам, вещам, природе, усваивает моральные нормы общества. В этот период формируются такие важные для каждого человека черты, как любовь к Родине, доброжелательность и уважение к окружающим, бережное отношение к результатам труда людей, желание посильно помогать им, активность и инициатива в самостоятельной деятельности.

Актуальными в этом контексте являются труды И. Беха, О. Кононко, С. Кулачковой, С. Ладывира, А. Петровского, Т. Пироженко и др. В каждом возрастном периоде личность проходит три этапа развития: адаптация, индивидуализация и интеграция [1]. В дошкольном возрасте переход на новый уровень развития личности ребёнка детерминирован целым рядом внешних социальных причин. Три фазы развития личности в течение дошкольного детства состоят из:

- *адаптации* — усвоение норм и способов такого поведения, которое при взаимодействии с окружающими было одобрено значимым взрослым, например, родителями или воспитателем;
- *индивидуализации* — желание ребёнка найти в себе что-либо оригинальное, особенное, что выделит его из группы остальных людей. Индивидуализация может носить как позитивный характер, например, в разных видах самостоятельной деятельности, так и негативный — через капризы, баловство. Но при этом будет выполняться одно условие — индивидуальное поведение обязательно ориентировано на оценку взрослого [2];
- *интеграции* — гармонизация неосознанного дошкольником желания проявить своим поведением собственную уникальность и готовность взрослых принять в нём только то, что соответствует социально обусловленным нормам и одновременно является основным для них заданием для обеспечения у ребёнка успешного перехода на новый этап развития личности [1].

Учитывая вышеперечисленные фазы развития, выделяют факторы морального воспитания, которые влияют на развитие личности дошкольника: внешние — изменение социальных условий (повышенные требования со стороны взрослых, расширение круга общения, совместная деятельность со сверстниками), внутренние — значимость социальной ситуации для дошкольника [3].

Моральное воспитание необходимо начинать в самом раннем возрасте. В этот период ребёнок максимально открыт эмоциональному переживанию и сопереживанию [4]. Ребёнок воспринимает слова и действия взрослых как данность, не подвергая их сомнению, что происходит в старшем возрасте, когда он учится анализировать слова и поступки, сопоставлять опыт и делать определённые, не всегда правильные выводы. Опыт, приобретённый детьми младшего возраста, в дальнейшем перейдёт в категорию должного, истинного, канонического, не подвергаемого сомнению. Моральное воспитание в дошкольном возрасте реализуется через систему методов и средств, однако основным его источником становления гармоничной личности ребёнка является его семья. Вспомогательным механизмом для реализации нравственного воспитания дошкольников являются детские сады, ролью которых — коррекция ошибок воспитания ребёнка в семье.

Моральное воспитание дошкольников — сложный процесс формирования убеждений и системы ценностей ребёнка, реализуемый посредством определенных методов, к которым относятся: убеждение и беседа, побуждение к действию, взывание к сочувствию и сопереживанию, поощрение, наказание.

В дошкольном возрасте ребёнок ещё не осознаёт, что такое хорошо, а что такое плохо, но при этом он максимально открыт для эмоционального восприятия ситуации. Поэтому в ранний период морального воспитания дошкольников стандартные методы являются неэффективными. Часто в процессе морального воспитания ребёнка основную роль отводят механизмам поощрения и наказания, неправильно интерпретируя данные методы, сводя их к материальному поощрению и физическому наказанию либо материальному лишению. Но данная тактика также является малоэффективной в долгосрочной перспективе, так как физические и материальные лишения являются проявлением внешнего нравственного контроля для детей дошкольного возраста, моральное воспитание призвано стимулировать проявление внутреннего поощрения (самого себя) и внутреннего лишения (наказания — самовольного отказа от поощрения, блага) [5].

Мышление и представления детей дошкольного возраста, моральное воспитание которых реализуется через определённую систему средств, отличаются предельной конкретностью, поэтому им необходимы чёткие, понятные формы и символы для осознания таких абстрактных понятий моральных принципов, как доброта, верность, благодарность, отзывчивость, любовь, красота. К основным средствам морального воспитания дошкольников относятся: сказка; игра; творческое задание, труд, человеческая деятельность; природа; общение как со сверстниками, так и со взрослыми; коллектив.

В дошкольном возрасте ребёнок через игру и общение в ней осваивает моральные нормы и правила поведения, постепенно начинает понимать и осознавать их значение. Игра в дошкольном возрасте обеспечивает ознакомление с правилами и мотивами поведения взрослых (но не всегда их осваивание), переживание чувств выполняемой роли, исполнение действий, которые не нравятся, умение сдерживать обещание, поскольку это требует роль, развитие реальных отношений [5].

Через продуктивные виды деятельности (творческое задание, труд, человеческая деятельность) в дошкольном возрасте формируется направленность на результат, что способствует развитию воли, самоконтроля. Ребёнок учится сравнивать результат своей деятельности с результатами деятельности других детей [5].

Детское окружение является одним из важных средств морального воспитания дошкольников, позволяющих ребёнку развивать и проявлять свою индивидуальность в рамках конкретного общества, управляемого своими законами и нормами. Это один из необходимых механизмов воспитания коллективизма, что невозможно реализовать в любых других условиях. Гармоничное развитие личности невозможно без коллектива, так как человек — существо социальное, проживающее в социуме и являющееся его частью. Воспитание коллективизма в ребёнке неизбежно должно преодолеть противоречие — подавление коллективом личности. Самостоятельное преодоление данной проблемы позволит ребёнку научиться жить и развиваться в обществе в общепринятых рамках норм и морали.

Заключение. Моральное воспитание в дошкольном возрасте предполагает формирование и становление у ребёнка системы приоритетных мотивов, которые соответствуют моральным нормам и определяют его взаимодействие с окружающими людьми. Важным аспектом развития морального поведения в дошкольном возрасте является повышение уровня его осознанности: ребёнок начинает понимать, чем обусловлены его поступки, как они связаны с последствиями поведения. У дошкольников постепенно начинает формироваться осознание того, что выполнение общепринятых моральных правил — это способ поддержки позитивных взаимоотношений со взрослыми, которые этого придерживаются и требуют.

Список цитируемых источников

1. Лохвицька, Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі» / Л. В. Лохвицька. — Тернопіль : Мандрівець, 2014. — 128 с.
2. Кузьменко, В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3—7 років : монографія / В. У. Кузьменко. — Київ : НПУ, 2005. — 354 с.
3. Галаян, О. І. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості на етапі дошкільного дитинства / О. І. Галаян // Моральна свідомість та самосвідомість особистості : монографія / за ред. М. В. Савчин, І. М. Галаян. — Дрогобич, 2009. — С. 64—76.
4. Виховання гуманних почуттів у дітей / С. О. Ладивір [та ін.]. — Тернопіль : Мандрівець, 2010. — 168 с.
5. Дитина в дошкільні роки : комплексна додаткова освітня програма / авт. кол. ; наук. кер. К. Л. Крутий. — Запоріжжя : ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2011. — 188 с.

УДК 378.147:373.2.011.3-051]:17.022.1

Т. В. Мареева

Глуховський національний педагогічний університет імені Александра Довженка, Глухов, Україна

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ВОСПИТАТЕЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В течение последних десятилетий отмечается рост научного интереса к проблеме имиджа, имиджелогии и имиджированию — процессу создания нужного имиджа. Это объясняется тем, что в условиях рыночной экономики все более важной становится репрезентация профессионалом себя, своей компетентности в определенной сфере деятельности, а также продвижение на рынок сбыта товара, который им производится.

Основная часть. В процессе исследования нами были использованы следующие методы: анализ литературных источников, анкетный опрос родителей и воспитателей детей дошкольного возраста, наблюдение за работой педагогов детских садов.

В целях исследования представлений родителей и воспитателей детей дошкольного возраста об имидже воспитателя детского сада и того, каким требованиям он должен соответствовать, был проведен анкетный опрос этих категорий участников учебно-воспитательного процесса учреждений дошкольного образования. Всего было опрошено 59 педагогов и 406 родителей дошкольников из городских учреждений дошкольного образования, 34 педагога и 154 родителя детей дошкольного возраста из сельских дошкольных учреждений.

Понятие «имидж» происходит от английского “image”, которое, в свою очередь, является производным от латинского “imago” и буквально означает «образ». Сегодня в науке нет единого подхода к определению понятия «имидж». Так, в зарубежных источниках [1; 2] находим следующие подходы к изучению и толкованию данного понятия: «артистичный» (Д. Бурстин), «психологический» (Б. Андерсон, Э. Денис, Дж. Чоровиц, А. Маслоу), «импрессионный» (И. Гоффман) и «схематический» (К. Боулдинг); функциональный, контекстный и сопоставительный (Ф. Джефкинс). Ученые, которые занимаются изучением проблем создания имиджа на территории Беларуси, Казахстана, Российской Федерации и Украины, рассматривают понятие «имидж» исходя из таких подходов: коммуникативный (А. Бодалев, В. Горчакова), семиотический (Е. Перельгина, Г. Почепцов, В. Шепель), символический (В. Орешкин, Е. Перельгина, Н. Плеханова), социально-психологический (В. Белобрагин, Е. Володарская, Л. Донская, А. Калюжный, И. Федоров, Б. Эрдынеев), акмеологический (Н. Гузий, Е. Дагаева, А. Деркач, В. Зазыкин, Е. Костенко), системный (М. Матвеев), синонимический. Несмотря на наличие такого разнообразия подходов к изучению имиджа, которые иногда противоречат друг другу, для всех их общими являются следующие положения: 1) возникает и существует в процессе непосредственной или же косвенной коммуникации субъекта и аудитории; 2) наряду с рациональным осмыслением имеет эмоциональную окраску и способен влиять на оценки и действия тех, кто его воспринимает; 3) передаётся с помощью сигналов, которые понятны и приняты как для инципиентов (тех, кто репрезентирует его), так и для реципиентов; 4) способствует развитию и совершенствованию своего носителя, даже тогда, когда он его не создаёт, а только транслирует целевой аудитории; 5) поддается ситуативному спросу и предложению, а потому, будучи субъективным и пластичным, становится связанным как с реальными качествами субъекта-прообраза, так и с их видением и восприятием реципиентами. Отличие указанных позиций состоит лишь в расстановке акцентов относительного того, какая из указанных особенностей превалирует.

Интерес представителей психологии и педагогики к имиджу и имиджелогии способствовал выделению новой научной отрасли — педагогической имиджелогии, а также предмета её исследования — *педагогического имиджа*, в котором выделяют такие подтипы, как имидж воспитателя детского сада (учреждения дошкольного образования), учителя начальной школы учителя-предметника, преподавателя учреждения высшего образования, мастера производственного обучения, руководителя учреждения образования.

В контексте нашего исследования мы рассматриваем профессиональный имидж воспитателя учреждения дошкольного образования. Он, по нашему мнению, выступает той качественной характеристикой личности педагога, которая способствует проявлению её внутренних установок, личностных качеств, жизненных позиций, знаний и профессионализма через внешние проявления — внешний вид, поведение, особенности вербального и невербального общения, специфику оформления рукотворной среды, которые оказывают существенное влияние на организацию межличностного взаимодействия и реализации профессиональных функций специалиста.

Представленное определение позволяет нам выделить в структуре имиджа педагога дошкольного профиля такие компоненты: визуальный (внешний вид, невербальные средства коммуникации, предметная среда воспитателя), аудиальный (владение техникой и коммуникативными качествами речи, ораторским искусством), профессиональный (компетентность воспитателя, качество его труда в целом, опыт, репутация, умение самосовершенствоваться) и внутренний (педагогическая направленность, психическое и психологическое, социальное и духовное здоровье, личностно-профессиональные качества педагога).

Имидж воспитателя возникает и, соответственно, существует, независимо от того, хочет этого педагог или нет, т. е. имидж может создаваться сам по себе, стихийно в процессе взаимодействия с детьми, их родителями, воспитателями, руководством дошкольного учреждения или же целенаправленно. Воспитатель, производя определённое впечатление на участников имиджевого взаимодействия, способствует возникновению у них определённых представлений и ассоциаций, на основе которых они начинают проявлять своё отношение к нему. Развивается и обновляется имидж целенаправленно и осознанно в соответствии с желаемым образом, который моделируется самым воспитателем и запросами тех, с кем взаимодействует педагог и кому представляет его.

В зависимости от проявления каждого из названных компонентов имиджа воспитателя учреждения дошкольного образования созданный образ-имидж может иметь полярность, быть отрицательным или положительным. На основе анализа источников [3—6], опроса родителей и воспитателей детей дошкольного возраста, а также исходя из собственного опыта и наблюдений за работой педагогов детских садов, можем дать характеристику отрицательному и положительному типам профессионального имиджа воспитателя дошкольного учреждения с определением в них места личностно-профессиональных качеств специалиста.

По нашему мнению, воспитателя дошкольного учреждения с отрицательным (негативным) имиджем отличает низкий уровень педагогической культуры, авторитарный или либеральный стиль руководства детским коллективом, неустойчивое, пассивно-отрицательное или даже открыто-отрицательное отношение к различным участникам образовательного взаимодействия. Педагог-носитель такого имиджа пытается дистанцироваться от детей и их родителей повышением голоса, безосновательными замечаниями, угрозами, запугиванием, от коллег — агрессией, ленью, разного рода оправданиями. Вместе с тем воспитатель с отрицательным профессиональным имиджем может проявлять различные виды псевдодоброты (заигрывания, подхалимство), которые, впрочем, не могут скрыть его безответственность или беспринципность, стяжательство и алчность, нежелание работать и самосовершенствоваться, необъективную оценку и враждебное отношение как к детям, так и ко взрослым.

В то же время существует положительный профессиональный имидж воспитателя учреждения дошкольного образования. Он, с нашей точки зрения, характеризуется высоким уровнем педагогической культуры, демократическим стилем руководства, тактичностью, рефлексией и эмпатией педагога. Воспитатель с положительным профессиональным имиджем проявляет активно-положительное, устойчиво-положительное или, крайне редко, пассивно-положительное отношение к различным участникам образовательно-воспитательного процесса дошкольного учреждения и к своей деятельности в целом. Все его взаимодействие с различными сегментами целевой аудитории выстраивается на основе диалогического партнерского общения, общения на основе увлечения совместной творческой деятельностью или общения, основанном на дружественном отношении. Такой воспитатель любит детей и свою профессию: для детей раннего и младшего дошкольного возраста он — «вторая мама», которая способна защитить, утешить, успокоить, пожалеть, посочувствовать во время неудачи, искренне порадоваться за успехи, внушить уверенность в правильности действий; для старших дошкольников — друг и советчик, который всегда держит слово, справедливый судья в спорах и соревнованиях, источник новых знаний; для родителей — человек, которому можно доверить ребёнка, не боясь при этом за его жизнь и здоровье, помощник в вопросах воспитания детей, тот, кто не указывает на ошибки семейного воспитания, а даёт советы, как их избежать; для коллег и руководства — профессионал, который постоянно находится в поисках лучших, эффективных и действенных подходов и способов взаимодействия с воспитанниками, тот, кто может посоветовать и научить, поделиться своим опытом, а не высмеивать ошибки и распускать сплетни о возможных неудачах других, кто постоянно повышает свой уровень профессионального мастерства. Для эффективной деятельности педагога учреждения дошкольного образования в современных условиях необходимым становится положительный профессиональный имидж. Его мы определяем как качественную характеристику личности педагога, позволяющую формировать в сознании различных участников образовательного взаимодействия и общественности интегрированный динамичный образ специалиста, основанный на его высоком профессионализме, авторитете, а также доверии детей и взрослых к нему, характеризующийся положительными эмоциональными и поведенческими реакциями с их стороны при взаимодействии с воспитателем как в дошкольном учреждении, так и за его пределами.

Заключение. Положительный профессиональный имидж воспитателя дошкольного учреждения играет важнейшую роль в его работе. Он способствует репрезентации педагога как специалиста окружающим и способствует установлению контактов и конструктивного взаимодействия с ними. В то же время имидж педагога определяет его отношение к целевой аудитории (к детям, их родителям, коллегам, руководителям), своей деятельности и к себе в ней, побуждая воспитателя к самосовершенствованию и саморазвитию как профессионала.

Список цитируемых источников

1. Grunig, J. On the effects of marketing. Media Relations and Public Relations : Images, Agendas and Relationships / J. Grunig. — Berlin, 1991. — P. 10.
2. Jefkins, F. Public Relations Techniques / F. Jefkins. — London : M&E Handbooks, 1992. — 240 p.
3. Бельська, Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. В. Бельська. — Київ : ІПВ АПН України, 2012. — 38 с.
4. Загородня, Л. П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посібник / Л. П. Загородня, С. А. Тітаренко. — Суми : Університет, кн., 2010. — 319 с.
5. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. — М. : Просвещение, 1987. — 190 с.
6. Панько, Е. А. Воспитатель дошкольного учреждения : психология : пособие для педагогов дошкол. учреждений / Е. А. Панько. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск : Зор. верасень, 2006. — 264 с.

УДК 373.2:78

Т. Ю. Мельникова

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

АДАПТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОНОДИЗАЙНА УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Фонодизайн учреждений образования — это полимодальная динамическая среда, обладающая нетривиальными (пространственными, временными, психологическими и педагогическими) параметрами, влияющая на адаптационные возможности человеческого организма, представляющая собой эстетическое обустройство звукового пространства ребёнка в образовательном процессе [1].

Основная часть. Научное сообщество выделяет четыре уровня адаптации человеческого организма (биологический, психофизиологический, психологический, социально-психологический), на каждый из которых можно воздействовать посредством музыкально-развивающей среды, реализуемой через адаптационные признаки различных функций музыкального искусства (таблица 1) [2].

Т а б л и ц а 1 — Уровни воздействия фonoдизайна и его адаптационные функции

Уровень воздействия	Вид адаптации ребёнка	Функции музыкально-развивающей среды	Адаптационные признаки воздействия музыки на детский организм в рамках рассматриваемых функций
Биологический	Биологическая — процесс и результат приспособления функций детского организма к природным условиям среды	Рефлекторная (И. Догель, М. В. Леви)	1. Смягчение физического дискомфорта, уменьшение болевых ощущений. 2. Влияние на различные физиологические процессы (частоту сокращений сердечной мышцы, ритм и глубину дыхания и др.)
Психофизиологический	Психофизиологическая — это целостная реакция личности ребёнка на внешние и внутренние стимулы, направленная на достижение полезного результата	Компенсаторная (Е. П. Ильин, Л. И. Уколова) Релаксационная	1. Повышение физической работоспособности. 2. Улучшение сенсомоторных реакций Компенсация и сбалансирование отсутствие красоты и гармонии в окружающей действительности
Психологический	Психологическая — процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования (А. А. Реан)	Тимогенная (М. В. Леви)	1. Улучшение настроения. 2. Создание положительных эмоций
		Анксиолитическая (М. В. Леви)	1. Снижение тревожности. 2. Отвлечение от неприятных, навязчивых мыслей
		Фильтрационная (А. А. Реан)	Избавление от пресыщения какой-либо деятельности
		Катарсическая (Е. П. Фролов)	Выявление и реагирование — внешнее выражение накопившихся переживаний
		Мобилизационная (Ю. Н. Бычков)	Создание ощущений погружения в «другую реальность»
Социально-психологический	Социально-психологическая — это активное и целенаправленное усвоение норм, правил, ценностей как общества в целом, так и конкретного, ближайшего социального окружения ребёнка	Воспитательная (М. С. Каган, Ю. А. Лукин)	Воздействие на ребёнка через эстетический идеал
		Коммуникативная (В. Н. Холопов, А. Н. Сохор)	1. Средство межличностного и межкультурного общения и взаимообмена. 2. Компенсация дефицита общения и взаимопонимания
		Личностно-преобразующая (В. Н. Холопова, М. С. Каган, В. А. Протопопова)	1. Способствует включенности ребенка в социум, в котором он полнее и глубже осознает себя как личность и ощущает свою сопричастность к обществу. 2. Учит терпению к ближнему, толерантности
		Социально-адаптационная (Н. А. Фудин, О. П. Тарканов)	1. Улучшение способности к общению, повышение контактности. 2. Служит транслятором социокультурного опыта и помогает адаптироваться к определенной культурной среде
	Дезадаптация — психическое состояние человека, при котором психосоциальный статус личности не соответствует новой социальной обстановке, что затрудняет или отменяет возможность приспособления	Коррекционная (Т. Ю. Алексеева, Н. В. Голубева, И. В. Гринёва, А. В. Доросинская, Т. В. Лобанова, Е. З. Яхнина)	Коррекционные возможности музыкального искусства и различных видов музыкальной деятельности в рамках специальной педагогики, музыкальной психотерапии и дефектологии
		Фоново-лечебная, оздоровительная (В. М. Бехтерев)	Средство профилактики, лечения (в комплексе с другими средствами) заболеваний
		Рекреационная (Т. Адорно)	Способна снять психологическое утомление, восстановить утраченные силы

В настоящее время такие учреждения образования, как «Ясли-сад № 425 г. Минска», «Ясли-сад № 100 г. Минска», «Ясли-сад № 558 г. Минска», «Средняя школа № 159 г. Минска», «Луговосвободская школа Минского района» и другие, адаптационный потенциал музыкально-развивающей среды используют как совокупность социальных, педагогических, психологических и оздоровительных факторов, включающих в свою основу все виды музыкальной деятельности, произведения музыкального искусства, отдельные звуки и звуко сочетания, которые предоставляют возможность накопления опыта и воплощения его в нормах, правилах и формах непосредственного жизнеобеспечения (охрана здоровья, межличностное общение, образование и развитие ребёнка) (рисунок 1) [3].

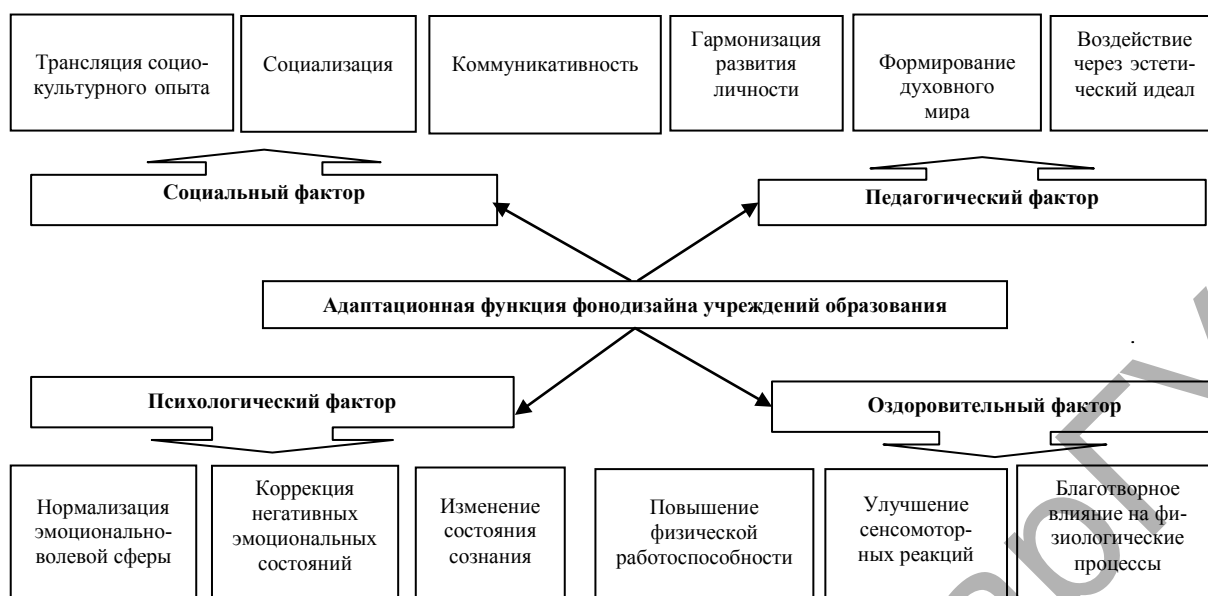


Рисунок 1 — Адаптационная функция фонодизайна учреждений образования

Заключение. Вопрос использования адаптационного потенциала музыкально-развивающей среды в учреждениях образования на современном этапе является очень актуальным и требует подготовки профессиональных специалистов в его разработке и использовании, знающих специфику музыкального искусства и особенности психологического развития личности ребёнка.

Список цитируемых источников

1. Ковалёва, Л. М. Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе / Л. М. Ковалёва, Н. Н. Тарасенко // Нач. шк. — 1996. — № 7. — С. 3—9.
2. Мельникова, Т. Ю. Адаптационные возможности музыкальной среды в учреждениях образования / Т. Ю. Мельникова // Актуальныя пытанні сучаснай навукі : зб. навук. прац / рэдкал.: Г. В. Торхава (адк. рэд.) [і інш.]. — Мінск : БДПУ, 2017. — С. 116—121.
3. Мельникова, Т. Ю. Музыкальная среда как средство адаптации в условиях преемственности дошкольного учреждения и школы / Т. Ю. Мельникова // Пачатковае навучанне (сям'я, дзіцячы сад, школа). — 2016. — № 6 (166). — С. 55—61.

УДК 376.37(075.8)

А. С. Патеичук

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ МНЕМОТЕХНИКИ

Введение. Развитие у детей связной выразительной речи необходимо рассматривать как существенное звено воспитания культуры речи в её широком понимании. Все последующее развитие речевой культуры будет опираться на тот фундамент, который закладывается в дошкольном детстве. Каждый ребёнок должен научиться содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли. В то же время речь детей должна быть живой, непосредственной, выразительной.

«Связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи — это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребёнка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной, четкой, логичной речи. По тому, как ребёнок умеет строить своё высказывание, можно судить об уровне его речевого развития» [1, с. 121—122].

Развитие связной речи — высшей формы мыслительной деятельности — определяет уровень речевого и умственного развития ребёнка (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубенштейн, Ф. А. Сохин и др.). Именно в связной речи реализуется основная — коммуникативная — функция речи. Так, А. А. Леонтьев, рассматривая речь, пишет: «Связная речь — это не просто последовательность слов и предложений, это

последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Ребёнок учится мыслить, учась говорить, но он также совершенствует свою речь, учась мыслить» [2, с. 117].

Многочисленные исследования показывают, что у многих детей даже с нормативным речевым развитием именно связная речь (А. Г. Абсаямова, Н. Г. Андреева, Е. И. Мельник, Е. А. Павлова, Н. Г. Смольникова). Тем более актуальна проблема развития связной речи для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее — ОНР). «Общее недоразвитие речи — различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте» [3, с. 614]. Бедный словарный запас, аграмматизмы, нарушения звукопроизношения препятствуют развитию связной речи дошкольников с ОНР.

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР недостаточно развиты оба вида связной речи — диалогическая и монологическая. В диалоге воспитанники не способны грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить краткий или развернутый ответ. Детям трудно построить монолог, например, сюжетный или описательный рассказ на предложенную тему, пересказ текста. Как следствие — неполноценное речевое общение. А ведь именно монологическая речь и речевое общение являются центральной задачей развития связной речи дошкольников с речевыми нарушениями.

Кроме речевых особенностей, у большинства дошкольников с ОНР имеется недоразвитие неречевых психических функций, которые тесно связаны с речью, таких как внимание, восприятие, память, мышление, а следовательно, и словесно-логическое мышление. Ребёнку трудно сосредоточиться и удерживать внимание на чисто словесном материале.

Всё вышеперечисленное служит причиной использования педагогами — учителями-логопедами и воспитателями дошкольного образования — специальных методов, направленных на развитие связной речи. В настоящей работе обосновывается педагогический потенциал мнемотехники как средства развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Основная часть. Мнемотехника представляет собой дополнительный и эффективный приём развития связной речи детей. Мнемотехника переводится с греческого языка как «искусство запоминания». Это система методов и приёмов, обеспечивающих успешное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, знаний об особенностях объектов природы, об окружающем мире, эффективное запоминание структуры рассказа и, как следствие, содействующих развитию связной речи [4].

Особенность мнемотехники состоит в применении не только изображений предметов, но и символов, которые максимально приближены к речевому материалу: геометрические фигуры, знаки, силуэты, пиктограммы, планы и условные обозначения, контрастные рамки (приём фрагментарного рассказа). Например, для обозначения домашних животных и птиц используют символ дома, а для диких (лесных) — ёлки [5].

Как любая работа, мнемотехника строится от простого к сложному. Работа начинается с простейших мнемоквадратов, последовательно переходя к мнемодорожкам, а затем и к мнемотаблицам (коллажам) [6].

Мнемоквадрат — структурная единица мнемодорожки или мнемотаблицы. Это отдельный схематичный несложный рисунок с определенной информацией. Каждое изображение обозначает слово, сочетание слов или несложное короткое предложение.

Мнемодорожки — коллаж, состоящий из 3—4 изображений. С помощью него дети учатся составлять истории.

Мнемотаблица (коллаж) — схема, в которой заложена определенная информация. На каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение), т. е. весь текст зарисовывается схематично, глядя на эти схемы-рисунки, ребёнок легко запоминает информацию. Мнемотаблицы используются для составления плана рассказа, пересказа, составления рассказов по картине и серии картин, описательных рассказов, творческих рассказов [5].

Для детей младшего и среднего дошкольного возраста мнемотаблицы должны быть цветными (создание образов-ассоциаций, например, лиса — рыжая плутовка, лягушки — зелёного цвета, петушок — золотой гребешок, волк — серый, ёлочка — зелёная, солнышко — жёлтое и т. п.). Для детей старшего дошкольного возраста схемы даются в одном цвете, чтобы не отвлекать внимание на яркость символических изображений. Позже заменяют картинки и изображают персонажи в графическом виде. Рекомендуется вводить цветовые буквенные обозначения для времен года. Например, зима — голубая буква «З», весна — зелёная «В», лето — красная «Л», осень — оранжевая «О» [5].

Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР осуществляется в процессе обучения их пересказу и составлению рассказов. При пересказе воспитанники должны точно, последовательно передавать содержание текста. Занятия по обучению дошкольников пересказу литературных произведений состоят из следующих частей: 1) вводная часть, 2) чтение литературного произведения, 3) беседа с наводящими вопросами, 4) повторное чтение с последующим составлением мнемотаблицы, 5) пересказ или заучивание произведения по мнемотаблице (коллажу).

Использование мнемотаблиц (коллажа) облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения текстов. При этом виде деятельности включаются не только слуховые, но и зрительные анализаторы. Дети легко вспоминают картинку, а затем и слова. Ребята оценивают рассказы друг друга, учатся видеть положительные стороны и недочёты в пересказе, одновременно воспитывается доброжелательное отношение к товарищам.

Значительные трудности возникают у детей при составлении рассказов по сюжетной картине. Рассказ по сюжетной картине требует от ребёнка умения выделить основные действующие лица или объекты картины, проследить их взаимосвязь и взаимодействие, отметить особенности композиционного фона картины, а также умения додумать причины возникновения данной ситуации, т. е. составить начало рассказа и его окончание. В работе по формированию навыка рассказывания по сюжетной картине можно использовать коллаж, где выделяются значимые для сюжета фрагменты картины, определяется взаимосвязь между ними, отдельные фрагменты объединяются в единый сюжет.

В качестве элементов коллажа выступают картинки — фрагменты, силуэтные изображения значимых объектов картины и схематические изображения фрагментов картины. После того как дети овладеют навыком построения связного высказывания, в модели пересказов и рассказов вводятся творческие элементы. В сказку или сюжет картины включаются необычные герои, этим персонажам присваиваются не свойственные им качества, и рассказ составляется с учётом этих изменений. Для творческого рассказывания используется экран — таблица с набором различных объектов, персонажей. Задача детей — придумывать сказку или историю на темы проявления доброты, жадности, хитрости. В таких историях отражаются собственные переживания ребенка, его понимание окружающей жизни.

Особенно сложным видом высказывания являются рассказы-описания по пейзажной картине. Если при пересказе и составлении рассказа по сюжетной картине основными элементами наглядной модели являются персонажи — живые объекты, то на пейзажных картинах они отсутствуют или несут второстепенную смысловую нагрузку. В данном случае в качестве элементов мнемотаблицы выступают объекты природы. Так как они носят статичный характер, особое внимание уделяется описанию качеств данных объектов. Работа по таким картинам строится в несколько этапов: 1) выделение значимых объектов картины; 2) рассмотрение их и подробное описание внешнего вида и свойств каждого объекта; 3) определение взаимосвязи между отдельными объектами картины; 4) объединение мини-рассказов в единый сюжет.

Заключение. Используя приёмы мнемотехники, дети учатся добывать информацию, делать сравнения, составлять четкий план умственных действий, речевого высказывания, формулировать и высказывать суждения, делать умозаключения. Применение приёмов мнемотехники оказывает положительное влияние как на развитие связной речи, так и на развитие познавательных психических процессов: внимания, памяти, мышления.

Список цитируемых источников

1. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / В. И. Логинова [и др.] ; под ред. Ф. А. Сохина. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Просвещение, 1984. — 223 с.
2. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — М. : Просвещение, 2009. — 214 с.
3. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М. : ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
4. Харитонова, Ю. Л. Опыт работы по формированию связной речи старших дошкольников с использованием мнемотехники и ТРИЗ-технологий [Электронный ресурс] / Ю. Л. Харитонова // Международный образовательный портал. — Режим доступа: www.maam.ru. — Дата доступа: 30.10.2017.
5. Мнемоквадрат, мнемодорожка и мнемотаблица. Методика мнемотехники [Электронный ресурс] // Международный образовательный портал. — Режим доступа: <http://etor.ru>. — Дата доступа: 30.10.2017.
6. Артеева, И. В. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством мнемотехники [Электронный ресурс] / И. В. Артеева // Международный образовательный портал. — Режим доступа: <http://psihdocs.ru>. — Дата доступа: 29.10.2017.

УДК 373.51:372.862

М. Г. Сорока

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко, Глухов, Украина

ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В современном обществе происходят значительные изменения, максимально актуализируют роль и значение человеческого фактора. В связи с развитием науки и техники перед человеком встаёт ряд новых задач и требований к его творческому потенциалу. Среди многообразия новых педагогических технологий в системе образования, пригодных для реализации личностно ориентированного подхода, наиболее характерна проектная технология обучения.

В основу реализации задач Государственного стандарта образования «Технологии» в Украине положена проектно-технологическая деятельность, которая интегрирует все виды деятельности современного человека от появления творческого замысла до реализации готового продукта.

Основная часть. Проект — это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, завершающийся результатом, созданием творческого продукта.

Выделяют следующие этапы проектно-технологической деятельности:

- *организационно-подготовительный*, который включает поиск проблемы, осознание проблемной сферы, выработку идей и вариантов, формирование параметров и предельных требований, выбор оптимального варианта и обоснование, анализ будущей деятельности, прогнозирование результатов;

- *конструкторский* — составление эскиза, подбор материалов, выбор инструментов и оборудования, выбор технологии обработки деталей, их соединение, отделка, организация рабочего места, экономическое и экологическое обоснование, мини-маркетинговые исследования;

- *технологический* — выполнение технологических операций, предусмотренных технологическим процессом, самоконтроль своей деятельности, соблюдение технологической, трудовой дисциплины, культуры труда, оценка качества;

- *заключительный* — корректировка выполненного изделия по сравнению с запланированным, испытания проекта, оформление, самооценка проекта, анализ итогов, защита проекта.

Для их классификации были определены следующие признаки: по проведенной деятельности, отрасли исполнения, содержанию, составу и количеству участников, продолжительности выполнения. Приводим классификацию ученических творческих проектов, разработанную А. Н. Коберником [1].

По проведенной деятельности:

- исследовательские проекты, которые нуждаются в хорошо обдуманной структуре, определённой цели, актуальности предмета исследования для всех участников, его социальной значимости;

- практико-ориентированные проекты, в которых результат деятельности участников чётко определен с самого начала;

- информационные проекты — направлены на сбор информации о каком-либо объекте, на ознакомление участников проекта с этой информацией, её анализ и обобщение фактов;

- творческие проекты, которые не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников, она развивается, подчиняясь конечному результату, принятой группой логике совместной деятельности, интересам участников проекта.

По отрасли выполнения: предметные (выполняются в рамках одного учебного предмета); интегрированные (в процессе их выполнения используются знания по другим дисциплинам).

По содержанию: интеллектуальные; материальные; экологические; сервисные; комплексные.

По составу участников: ученики одного класса или одной школы; ученики одного города или региона; ученики одной страны или различных стран мира.

По количеству участников: индивидуальные; групповые; коллективные.

При выполнении групповых и коллективных проектов учителю необходимо распределить обязанности между учениками и определить ответственность каждого за выполнение проекта в целом.

По продолжительности выполнения: краткосрочные (реализация проекта за несколько уроков по программе предмета); средней продолжительности (реализация проекта от недели до месяца); долгосрочные (реализация проекта охватывает несколько месяцев).

Подбирая изделие для проектирования, необходимо учитывать определённые требования к нему:

- 1) **посильность.** Следует учитывать возможности ученика (физические, интеллектуальные, материальные), школы и учителя;

- 2) **преемственность.** Содержание проектной деятельности школьника должно учитывать знания и умения усвоенных ранее разделов;

- 3) **технологичность.** Заключается в возможности максимально простого изготовления изделия, в частности, на имеющемся оборудовании, из доступных материалов, с наименьшими затратами труда, т. е. выбор наиболее рациональной технологии;

- 4) **экономичность.** Требуется изготовления изделия с наименьшими материальными, энергетическими и трудовыми затратами и получением наибольшей прибыли при его реализации или эксплуатации;

- 5) **экологичность.** Заключается в том, что изготовление и эксплуатация изделий не должны вызывать существенные изменения в окружающей среде, нарушать жизнедеятельность человека, животного и растительного мира;

- 6) **безопасность.** Предполагается как на стадии выполнения проекта, так и на стадии эксплуатации. Безопасность связана с системой мер по охране труда, производственной санитарией, гигиеной и т. п. В процессе изготовления проекта и его эксплуатации должна исключаться возможность травматизма и профессиональных заболеваний;

- 7) **эргономика.** Тесно связана с научной организацией труда и предусматривает оборудование рабочего места с наименьшими энергетическими затратами человека при его обслуживании;

- 8) **системность.** Содержание работ по выполнению проекта должно комплексно отображать изученный материал в течение года, быть политехнически направленным;

- 9) **творческая направленность и интерес.** Предполагает творческую деятельность и учёта интересов детей;

- 10) **посильность.** Предполагает соответствие творческого проекта уровню подготовки учащихся, их индивидуальным, возрастным и физиологическим возможностям;

11) соответствие требованиям дизайна. Проектируемое изделие должно быть внешне эстетически красивым, в нём должны гармонично сочетаться все детали и цветовая гамма, а также быть практичным и функциональным.

12) общественно-личностная значимость. Изготовленное изделие должно иметь определённую ценность, быть полезным для конкретной личности или общества в целом.

Конечным этапом в выполнении проекта является его оценка. Учёные предлагают оценивать отдельно проект (изделие) и его защиту.

Приводим возможные критерии оценки проекта: объём и полнота разработки, выполнения принятых этапов проектирования, самостоятельность, завершённость, готовность к восприятию проекта другими людьми, материальное воплощение проекта; оригинальность материального воплощения проекта; качество пояснительной записки — оформление, соответствие стандартным требованиям, рубрикация и структура текста, качество эскизов, схем, рисунков, качество и полнота рецензии; качество изделия, соответствие стандартам, оригинальность; умение организовать рабочее место и поддерживать порядок на нём в процессе работы; соблюдение правил безопасной работы и санитарно-гигиенических требований при выполнении проекта; соблюдение норм времени на изготовление проектируемого изделия.

К критериям оценки защиты творческого проекта относятся следующие: аргументированность выбора темы, обоснованность необходимости, практическое направление проекта и значение проделанной работы; объём и полнота разработки, самостоятельность, творчество, подготовленность к принятию проекта другими людьми; аргументированность предложенных решений, подходов, выводов, полнота библиографии, цитирование.

Заключение. Результатом проектно-технологической деятельности учащихся является создание ими творческого проекта. Существует очень большое количество различных видов творческих ученических проектов.

Список цитируемых источников

1. Коберник, О. М. Методика організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання : навч.-метод. посібник / О. Коберник, С. Яшук. — Умань, 2001. — 82 с.

УДК 37.036

К. Э. Тюленева

Образовательная организация высшего профессионального образования
«Горловский институт иностранных языков», Горловка, Донецкая Народная Республика

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Эстетическое воспитание существовало ещё в далёкой древности. Значение и сущность этого слова постоянно изменялись, потому что изменялось само представление об эстетическом воспитании в связи с развитием эстетики как предмета, а в последующем и как науки. Несмотря на все испытания временем, в основе эстетики всегда лежала сущность понимания прекрасного. Именно эта категория и является основой эстетического воспитания. Эстетическое воспитание рассматривается как особая форма воспитания, эффективно воздействующего на личность. Оно служит формированию общечеловеческих и национальных ценностей. Эстетическое воспитание оказывает влияние на сознание человека, его чувства, представления, убеждения, мировоззрение [4, с. 15]. Знакомство с красотой в жизни и искусстве не только воспитывает ум и чувства ребёнка, но и способствует развитию воображения и фантазии. В процессе осуществления эстетического воспитания необходимо решить следующие задачи: систематически развивать эстетическое восприятие, эстетические чувства и представления детей, их художественно-творческие способности, формировать основы эстетического вкуса. От степени эстетического воспитания человека зависит его образ жизни — то, насколько он интеллигентен, развит духовно, направленность его творческих стремлений и деятельности. От этого будет зависеть его будущее: стиль отношений в его будущей семье, стиль общения с людьми и со всем миром. И вряд ли человек, эстетически неразвитый, сможет себя реализовать в столь разнообразном и богатом мире, как культура. А культура в современном мире — это неотъемлемая часть человеческого образа жизни [3, с. 62].

Основная часть. В отечественной педагогике проблеме эстетического воспитания уделяли особое внимание такие учёные, как С. Ф. Анисимов, В. А. Блюмкин, И. Ф. Гончаров, М. С. Каган, Т. С. Комарова, Б. Т. Лихачёв, Г. А. Недошивин, Л. Н. Столович, Н. М. Сокольникова, Б. М. Теплов, Л. В. Тодоров и др. [3, с. 3].

Эстетическое образование, приобщение людей к сокровищнице мировой культуры и искусства — все это лишь необходимое условие для достижения главной цели эстетического воспитания — формирования целостной личности, творчески развитой индивидуальности, действующей по законам красоты.

Полагаясь на сложившуюся практику воспитательной работы, обычно выделяют следующие структурные компоненты эстетического воспитания:

- эстетическое образование, закладывающее теоретические и ценностные основы эстетической культуры личности;
- художественное воспитание в его образовательно-теоретическом и художественно-практическом выражении, формирующее художественную культуру личности в единстве навыков, знаний, ценностных ориентации, вкусов; эстетическое самообразование и самовоспитание, ориентированные на самосовершенствование личности;

- воспитание творческих потребностей и способностей [6, с. 285].

Среди последних особую значимость имеют так называемые конструктивные способности: индивидуальная экспрессия, интуитивное мышление, творческое воображение, видение проблем, преодоление стереотипов и др.

Эстетическое воспитание осуществляется на всех этапах возрастного развития личности. Чем раньше она попадает в сферу целенаправленного эстетического воздействия, тем больше оснований надеяться на его результативность. «С самого раннего возраста через игровую деятельность ребёнок приобщается к познанию окружающего мира, через подражание овладевает элементами культуры действий и общения с людьми. Игра — первичный и весьма продуктивный способ пробуждения творческих потенций, развития у ребёнка воображения и накопления первых эстетических впечатлений. Получаемый через общение и деятельность опыт формирует у детей элементарное эстетическое отношение к действительности и к искусству» [1, с. 33].

Эстетический вкус проявляется в том, что человек получает удовольствие, духовное наслаждение от встречи с истинной красотой в искусстве, в жизни, в быту. Эстетический вкус — понятие широкое; оно включает в себя не только понимание, наслаждение глубокими, прекрасными произведениями искусства, но и понимание красоты природы, труда, быта, одежды. В формировании эстетического вкуса у детей большая роль принадлежит обучению. На занятиях дошкольников знакомят с классическими произведениями детской литературы, музыки, живописи. Дети учатся узнавать, любить доступные их возрасту истинные произведения искусства. Знакомясь с народной сказкой, с произведениями С. Я. Маршака, С. В. Михалкова, К. И. Чуковского, слушая произведения П. И. Чайковского, Д. Б. Кабалевского и других композиторов, дети начинают приобщаться к красоте и богатству художественного слова, музыки. Все это доставляет им истинное удовольствие, запоминается и формирует основы художественного вкуса. Воспитывая у детей основы эстетического вкуса, мы учим их видеть и чувствовать красоту окружающего мира и беречь ее. Цветок лучше сохранить на клумбе, а чтобы он расцвёл и доставил радость другим, за ним надо ухаживать. Чистоту в группе, создающую уют и красоту, надо поддерживать, не сорить, убирать за собой игрушки и книги. Так, в процессе воспитания и обучения осуществляются задачи эстетического воспитания в дошкольном возрасте [5, с. 50].

Мир искусства очень разнообразен, что даёт нам возможность всесторонне развиваться и приобщаться к прекрасному. Искусство несёт в себе огромный потенциал для развития личности, и роль искусства здесь очень велика. Искусство в синтезированном виде отражает чувственные представления человека об окружающем его мире. Моделируя мир, оно даёт возможность выявить различные соотношения и взаимосвязи этого мира, что стимулирует творческо-созидательные способности личности. Чувственная природа искусства усиливает мировоззренческое воздействие на личность, превращает искусство в сильнейшее воспитательное оружие.

Эстетическое воспитание открывает душу человека на встречу звукам, краскам, формам выражения искусства. Оно помогает всестороннему раскрытию и развитию самого себя. Это способствует развитию творческих возможностей человека. Ведь в современном мире очень ценится духовное богатство внутреннего мира человека, точнее, его творческий потенциал как личности, его уникальность [2, с. 7].

Заключение. Эстетическое воспитание действительно занимает важное место во всей системе учебно-воспитательного процесса, так как за ним стоит не только развитие эстетических качеств человека, но и всей личности в целом: её сущностных сил, духовных потребностей, нравственных идеалов, личных и общественных представлений, мировоззрения.

Все эти качества в человеке развиваются под воздействием различных факторов. Воспитательное значение имеет и природа, и труд, и окружающая нас действительность: быт, семья, межличностные отношения — все, что может быть прекрасным. Как основной носитель прекрасного искусство также является средством эстетического воспитания.

Воздействие эстетических явлений жизни и искусства на личность может проходить как целенаправленно, так и спонтанно. В этом процессе огромную роль играет школа. В учебном плане закреплены такие предметы, как «Изобразительное искусство», «Музыка», «Литература», основой которых является искусство. Таким образом, эстетическое воспитание заключается в формировании эстетически развитой и творчески активной личности. Оно имеет гуманистическую направленность, связано с образным восприятием действительности, способностями ее воссоздания на основе законов прекрасного, формированием у учащихся интереса к художественному творчеству. Эстетическое воспитание рассматривается как важный фактор подготовки не только к восприятию художественных ценностей, но, главное, к их созданию. Привлечение членов общества, особенно молодёжи, к созданию художественных ценностей способствует развитию эстетического вкуса и потребностей, творческих способностей.

Обобщая вышеизложенное, можно заключить, что опора на принципы и средства эстетического воспитания даёт возможность эффективно формировать эстетическое сознание, потребности, интересы, эстетический вкус и идеалы учащихся в системе непрерывного образования.

Список цитируемых источников

1. Божович, Л. М. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. М. Божович. — М., 1968.
2. Варки, Н. А. Программа творческо-эстетического развития дошкольников / Н. А. Варки, Р. Р. Калинина. — СПб. : Речь, 2002.
3. Грибанова, М. В. Формирование эстетического и художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста: на материале изобразительного искусства : дис. ... канд. пед. наук / М. В. Грибанова. — Пермь, 1999.
4. Дубровина, И. В. Психология : учебник / И. В. Дубровина. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2001. — 464 с.
5. Ковальчук, Я. И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка / Я. И. Ковальчук. — М., 2006.
6. Лихачев, Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б. Т. Лихачев. — М., 1985.

УДК 376.1-056.264:373.233.3-053.4

Н. В. Ходорко

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», Витебск

АНИМАЦИОННЫЕ ФИЛЬМЫ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Исследования современных американских (Н. Постман, Г. Штурм, Т. Пейн, Л. Эрон, А. Бандура) и российских психологов (И. О. Гундарева, Г. Н. Пришеева, Е. С. Галанжина, Н. С. Аромаштан, В. В. Абраменкова) «клипового мышления», ставшего ответом на информационный взрыв середины XX века, показывают: мозг человека стремительно меняется в сторону способности перерабатывать огромные объёмы информации, поданной в динамичной, даже агрессивной форме. Это привело к тому, что дети с общим недоразвитием речи очень плохо воспринимают и тем более понимают обычный текст из книги без наглядных материалов, т. е. не могут литературно развиваться. Данной проблемой занимались такие учёные, как Н. Б. Берхин, Л. Г. Жабицкая, Н. Д. Молдавская, В. Г. Маранцман, О. И. Никифорова, В. П. Ягункова, В. П. Зинченко, В. М. Мунипова, Л. И. Шевцова. По результатам исследования была определена специфика применения анимационных фильмов и их использования на уроках чтения в начальных классах у детей с общим недоразвитием речи.

Основная часть. Данные исследования свидетельствуют, что эмоциональное воздействие передачи сохраняется, когда информация, содержащаяся в ней, почти полностью забывается. Так, Р. Пацлаф, цитируя немецкую исследовательницу Г. Штурм, заключает, что «полученное в ходе телепередачи эмоциональное переживание «оказывается отделившимся и в значительной степени независимым от сохраненных или утраченных знаний». Значит, можно сказать: «Телевидение как масс-медиа вызывает эмоциональные переживания, равнозначные эмоциональной привязанности» [1; 2].

Новая символическая среда, вызванная к жизни «графической революцией», неумолимо разъедает социальные основы, на которых зиждется детство. Во-первых, для того, чтобы усвоить визуальную культуру во всей её полноте, не требуется стадии обучения. Перед её лицом семилетний и семидесятилетний человек — равны. В подобной визуальной культуре не существует понятия грамотности хотя бы потому, что в визуальном «языке» нет алфавита. Во-вторых, эта культура не предъявляет сколько-нибудь серьёзных и сложных требований к рациональной деятельности сознания и формам поведения человека. В-третьих, общество, которое самоотождествляется с аудиторией масс-медиа, всё быстрее теряет различительные культурные признаки и становится однородным. Логической причиной всех этих нивелирующих процессов является ориентация практически всех передач на общедоступность. Электронные медиа доносят до огромной аудитории одинаковую информацию [1].

Мозг современных детей перегружается информацией, причём именно визуального характера, от которой были защищены предыдущие поколения. Если 15—20 лет назад картинки были лишь сопровождением вербально линейного текста, некоторым бонусом, то сегодня восприятие воображения и восприятие текста — совершенно разные практики. Для новых поколений она более легка и проста в освоении — визуальная память хорошо развита, легче и быстрее прочитывается картинка, меньше усталости от больших потоков визуальных рядов. Непосредственно к этому смысловому кругу примыкает проблема исчезновения детского любопытства [3].

Основное внимание исследователей было привлечено к проблеме влияния телевидения на ценности, социальные установки, модели поведения. На протяжении целого века, с 20-х годов XX века и до нашего времени, по всему миру исследуется влияние телевидения на поведение детей. Так, Т. Пейн пришёл к выводу, что телевидение негативно влияет на поведение детей; А. Бандура и его последователи утверждают, что распространенные сцены агрессии и насилия на телеэкране, в том числе в мультфильмах и кинофильмах, способствуют усвоению соответствующих форм поведения. Выводы исследования Л. Эрона, во-первых, подтвердили данные о том, что дети младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, проявляющие агрессивность к сверстникам, предпочитают программы с высоким уровнем содержания насилия и агрессии. Во-вторых, выяснилось, что в подростковом и взрослом возрастах

манифестируемые формы делинквентного и агрессивного поведения были свойственны тем испытуемым, которые в 8—9-летнем возрасте не только проявляли агрессию по отношению к своим одноклассникам, но и тратили на просмотр телевизионных передач наибольшее количество времени [4; 5].

Исследования, изучающие механизмы подражания и воспроизведения детьми и подростками увиденного на телеэкране, проводились в основном в школе социального научения А. Бандурой и его последователями. Было установлено влияние таких факторов на развитие особенностей эмоционально-волевой сферы ребенка:

- когнитивные. Ребёнок должен адекватно воспринимать происходящее на экране, он должен понимать ситуацию;

- психофизические. Способ совершения экранного насильственного действия должен соответствовать психофизическим качествам ребенка. Ребёнок должен быть в состоянии воспроизводить показанное действие в соответствии с его эмоциональным содержанием;

- мотивационные. Ребёнку должно быть интересно то, что делает герой, он должен захотеть подражать ему. Указывая на эту особенность, американский психолог У. Бронфенбреннер отмечает: «Как правило, готовность ребёнка перенять характерные особенности модели основывается на предыдущей “истории подкрепления”, то есть на том, насколько с самых ранних лет дети умели подражать тем лицам, которые играют в их жизни существенную роль. Любое действие или высказывание, имеющее сходство с поведением таких лиц, в особенности, если это родители, вызывает у ребёнка, как правило, общую позитивную реакцию. В результате он учится подражать поведению людей, составляющих его окружение, следование же их примеру само по себе становится поощряемым» [5, с. 105].

Презентация визуального текста — это не только еще один источник информации. Его использование способствует развитию различных сторон психической деятельности учащихся и, прежде всего, внимания, памяти и речи по расширению словарного запаса. Во время просмотра в классе возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. В этих условиях даже невнимательный ученик становится внимательным, потому что для понимания содержания визуального текста учащимся необходимо приложить определенные усилия. Так, непроизвольное внимание переходит в произвольное, а интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания. Использование различных каналов поступления информации (слуховой и зрительный каналы, моторное восприятие) положительно влияет на прочность усвоения учебного материала, на определение его связи с вербально-линейным текстом. Под вербальным текстом мы подразумеваем линейный текст. Анимационный текст — текст, выполненный в технике анимации [6].

Одни из первых и важных представителей медиапространства — мультипликационные (анимационные) фильмы. Мультфильм как один из факторов медиасреды в любом случае оказывает на ребёнка влияние, но оно не всегда понятно, поскольку просмотр мультфильмов зачастую неконтролируем и нецеленаправлен со стороны взрослых. Родители и педагоги включают ребёнку мультфильм, часто не преследуя никаких воспитательных целей и даже предварительно не просматривая его, что может привести к весьма нежелательным последствиям. Современный ребёнок проводит перед телевизором до нескольких часов в день. А если учесть, что дети школьного возраста изучают мир постоянно, такое количество времени, проведённое перед экраном, не может пройти бесследно [7].

Мультфильм — наиболее эффективный воспитатель от искусства и медиасреды, поскольку сочетает в себе слово и картинку, т. е. включает два органа восприятия — зрение и слух. Если к этому добавить ещё и совместный с ребёнком анализ увиденного, мультфильм станет мощным воспитательным инструментом и одним из авторитетных и эффективных наглядных материалов [8].

Визуально-анимационный текст эмоционально воздействует на учащихся, влияет на формирование личностного отношения к увиденному. Ещё одним его преимуществом является непосредственность изображения реальной действительности, особая манера общения главных героев со зрителями, использование крупного плана, ненавязчивое предъявление информации, красочность, наличие музыкального фона. При соприкосновении с происходящим на экране создаются условия, наиболее приближенные к естественным [9].

Влияние анимационных фильмов на познавательную деятельность детей младшего школьного возраста выражается в расширении представлений об окружающем мире, знакомстве с новыми словами, явлениями, ситуациями; показе примеров поведения, что способствует социализации, поскольку дети учатся, подражая; формировании оценочного отношения к миру, развитию мышления, понимании причинно-следственных связей; развитии эстетического вкуса, чувства юмора. Это совпадает с критериями литературного развития [10].

Заключение. Влияние анимационных фильмов на формирование познавательного интереса детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи имеет следующую специфику: эмоциональное переживание носит характер эмоциональной привязанности и дает предпосылки для развития речи; анимационные фильмы не предъявляют серьёзных и сложных требований к рациональной деятельности сознания; общество телезрителей теряет различительные культурные признаки и становится однородным; ориентация передач носит общедоступный характер; исчезает детское любопытство; мозг современных детей перегружается информацией, но их визуальная память хорошо развита, быстрее прочитывается картинка, её образ помогает сформировать и высказать правильно мысль.

Список цитируемых источников

1. Пацлаф, Р. Застывший взгляд / Р. Пацлаф. — М. : Evidentis, 2003. — 224 с.
2. Шмелёв, А. Г. Психодиагностика и новые информационные технологии / А. Г. Шмелёв // Компьютеры и познание. — М. : Наука, 1990. — С. 87—105.
3. Харрис, Р. Психология массовых коммуникаций / Р. Харрис. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. — 448 с.
4. Greenfield, P. M. Mind and Media : The Effects of Television, Video Games, and Computers. Cambridge Mass / P. M. Greenfield. — Harvard : University Press, 2004. — 232 p.
5. Eron, L. D. The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism: American Psychologist / L. D. Eron. — 1987. — P. 435—442.
6. Фёдоров, А. В. Права ребёнка и проблема насилия на российском экране / А. В. Фёдоров. — Таганрог : Кучма, 2004. — 418 с.
7. Бронфенбреннер, У. Два мира детства : дети в США и СССР / У. Бронфенбреннер. — М. : Прогресс, 1976. — 165 с.
8. Собкин, В. С. Российский подросток 90-х : движение в сторону риска / В. С. Собкин, Н. И. Кузнецова. — М. : Юнеско, 1998. — 120 с.
9. Влияние показываемых по телевидению примеров просоциального поведения на поступки детей, выражающиеся в оказании помощи : практ. курс / Р. Л. Солсо [и др.]. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. — 430 с.
10. Шеффер, Д. Дети и подростки / Д. Шеффер. — СПб. : Питер, 2003. — 976 с.

УДК 376.1-056.264:373.233.3-053.4

Н. В. Ходорко

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», Витебск

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Одним из направлений развития детей старшего дошкольного возраста является речевое развитие. Владение родным языком — это не только умение правильно построить предложение. Ребёнок обучается описывать предметы, рассказывать о событиях, явлениях, об их последовательности, так как его речь должна быть связной. Связная речь является самой сложной формой речевой деятельности. Она представляет собой последовательное развёрнутое изложение мысли. В формировании связной речи большую роль играет связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы рассказать о чём-нибудь связно, нужно представлять себе то, о чём будешь рассказывать. Это может быть объект, предмет или событие. Также нужно уметь устанавливать причинно-следственные, временные и другие связи между предметами и явлениями, анализировать, отбирать основные свойства и качества, подходящие для данной ситуации общения. Для того чтобы достичь связности рассказа, нужно уметь строить сложные предложения, правильно менять интонацию, использовать фразовое ударение, подбирать подходящие для выражения данной мысли слова, использовать различные языковые средства для связи предложений. У детей с достаточным уровнем речевого развития в старшем дошкольном возрасте связная речь достигает довольно высокого уровня. Развитие связной речи важно для дальнейшего успешного обучения в школе, межличностного общения со сверстниками и взрослыми, а также для разностороннего развития личности ребёнка.

Одним из новых эффективных видов информационных интерактивных технологий, используемых в педагогике для речевого развития обучающихся, является кейс-технология. По нашему мнению, кейс-технология успешно можно применить для развития монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Основная часть. Название «кейс» произошло от латинского термина “casus” — запутанный или необычный случай. Впервые кейсы были применены в учебном процессе на факультете права Гарвардского университета в 1920 году. В настоящее время кейсы широко используются в обучении за рубежом. В Беларуси эту технологию можно считать молодой.

Понятие «кейс-технология» определяется специалистами как интерактивная технология обучения на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленных не столько на освоение знаний, сколько на формирование у детей новых качеств и умений, в частности, на формирование умения рассуждать, т. е. на развитие у дошкольников монологической речи [1].

Кейс-технология имеет большое влияние на сенсорное, умственное и речевое развитие ребёнка. Психологами (П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев) доказана взаимосвязь развития восприятия, мышления и речи: при назывании ребёнком вслух воспринимаемых предметов они различаются и осмысливаются быстрее, появляется возможность активизировать и закрепить словарь, принять правильное решение. Кейсы помогают принять правильное решение ребёнку путём рассуждения вслух. Использование кейсов предполагает знакомство с реальной или смоделированной проблемой и представление своего взгляда на её решение. Сущностью кейс-технологии является анализ проблемной ситуации. Анализ как логическая операция мышления способствует речевому развитию ребёнка, поскольку речь является формой существования мышления.

Активное речевое взаимодействие детей, многократное проговаривание материала в совместной деятельности содействуют развитию речи, мышления и психических функций, способствуют их социализации в обществе [2].

Кейс-технология актуальна, соответствует требованиям современной государственной образовательной политики, нацелена на личностно ориентированное, деятельностное обучение, способствует реализации комплексного подхода, развитию личности ребёнка, его высших психических функций.

Кейс-технология активизирует образовательный процесс, преодолевает классический дефицит традиционного обучения. Предлагаемый на кейсах материал интересен детям и вызывает у них эмоциональный отклик.

Основным достоинством кейс-технологии, позволяющим использовать её в работе с детьми дошкольного возраста, является возможность прорабатывать различные проблемы и находить их решение, используя уже имеющиеся знания, развивать способность взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Кейс-технологии позволяют ребёнку усваивать определённые знания в новой для себя ситуации и перенести их на себя, что является наиболее актуальным при работе с материалом абстрактного характера (правила и нормы поведения, нравственные и моральные принципы и т. д.)

Применяя кейс-технологии в работе с детьми с общим недоразвитием речи, надо учитывать, с одной стороны, особенности использования этих технологий (необходимость сформированности определённых умений и навыков: умения высказывать свою точку зрения, грамотно и правильно строить высказывание, воспринимать точку зрения собеседника, умение договариваться, выбирать среди нескольких вариантов наиболее приемлемый в конкретной ситуации), с другой — особенности развития данной категории воспитанников (недостаточное развитие всех компонентов речи, прежде всего связной).

Данная технология, с одной стороны, требует наличия у дошкольников определённых знаний и умений, а с другой — способствует их развитию. В нашем случае — развитию навыков общения, а точнее, связной монологической речи. Ребёнок учится формулировать, определять, анализировать предлагаемую ситуацию, а затем обосновывать свои мысли и идеи по отношению к ней. Публичное изложение собственных мыслей и идей — это достаточно сложный процесс как с лингвистической, так и с психологической точки зрения [3].

Закключение. В процессе использования кейс-технологий не только активизируется индивидуальная речевая активность каждого ребёнка, но и развиваются межличностные отношения, дети учатся преодолевать коммуникативные барьеры в общении, формируются условия для саморазвития личности каждого ребёнка. Интерактивная деятельность в процессе применения кейс-технологий предполагает организацию и развитие диалогового общения, взаимодействие, совместное решение общих и значимых для каждого участника задач. Особенно актуально использование кейс-технологий для детей с нарушениями речи. Активное речевое взаимодействие обучающихся, многократное проговаривание материала в совместной деятельности содействуют развитию речи, мышления и психических функций у дошкольников, способствуют их социализации в обществе.

Список цитируемых источников

1. Жукова, Н. С. Логопедия / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. — Екатеринбург : Литур, 1998. — 320 с.
2. Доронова, Т. Н. Воспитание, образование и развитие детей в детском саду / Т. Н. Доронова, В. В. Гербова. — М. : Просвещение, 2004. — 110 с.
3. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : АРКТИ, 2004. — 144 с.

УДК 372.314

Н. М. Холецкая

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Развитие дошкольного воспитания неразрывно связано с социальными, экономическими преобразованиями в современном мире, процессом пересмотра ценностных ориентаций воспитательно-развивающего процесса — видоизменяются значение и роль человеческого фактора, потребности и содержание успешной социализации подрастающего поколения. Соответственно, это затрагивает интересы воспитания гармоничной и целостной личности, востребованной современным обществом.

Целью образовательной области «Ребёнок и общество» учебной программы дошкольного образования Республики Беларусь для воспитанников старшей группы является «формирование социального опыта, личностных качеств ребёнка на основе его включения в систему социальных отношений в различных жизненных и игровых ситуациях.

Задачи развития воспитанника в деятельности:

– *развивать* потребность в познании своего «Я» и социальной действительности; социальную активность в общении и совместной деятельности со сверстниками и взрослыми для позитивного самоутверждения и признания; социальные способности к пониманию поведения взрослых и сверстников; социальные эмоции и мотивы, способствующие налаживанию межличностных отношений как нравственной основы социального поведения; осознание своей принадлежности к семье, детской группе, обществу в целом; интерес к социальной действительности, к труду взрослых, труду своих родителей, к взаимоотношениям людей разных профессий; художественный вкус и способность окружать себя предметами, приносящими эстетическое удовольствие, создавать уют; творческие и организаторские способности, воображение и фантазию; мотивы (социальные, познавательные), значимые для формирования предположений учебной деятельности; произвольность поведения (дисциплинированность, выдержка, терпение и др.), самоконтроль; способность сопереживать партнёру по игре;

– *формировать* положительное отношение к себе, другим и окружающему миру; позитивную самооценку, «Я-концепцию»; навыки культуры — самообслуживания; поведения во всех режимных моментах (при умывании, приеме пищи, одевании и др.); культурно-гигиенические навыки; потребность в эмоционально насыщенном содержательном общении со взрослым и с детьми в игре, в различных видах деятельности; представления о предметах рукотворного мира, их значении в жизни человека; опыт игровых действий, отображающих смысл социальных отношений; коммуникативные умения (умение договориться, преодолеть конфликты в игре на основе мирного соглашения и т. д.); умения взаимодействовать с партнёром по игре на основе ролевого диалога, планировать развитие содержания игры, подчиняться правилам ролевого поведения, не отступать от них; правила общения, влияющие на характер взаимоотношений участников игры, их доброжелательное партнерство; личность ребёнка средствами трудовой деятельности; образ малой родины» [1, с. 275].

Основная часть. К старшему дошкольному возрасту психофизические, личностные достижения развития, относительная автономность и самостоятельность ребёнка в поведении, решении элементарных бытовых проблем, организация доступных ребёнку видов деятельности, характер взаимодействия со сверстниками и взрослыми свидетельствуют о становлении определённого возрастными особенностями уровня социальной зрелости.

Важным достижением дошкольного детства становится формирование такого личностного качества, как социальная компетентность. Под социальной компетентностью понимают способность и готовность брать на себя ответственность, способность к коммуникации, способность работать в команде, умение разрешать конфликты, способность к адаптации, способность понимать других, контактность. Социальная компетентность дошкольника включает в себя усвоение этических норм, освоение социальных отношений. Исследователь Т. В. Ермолова выделяет наиболее важные составляющие социальной компетентности дошкольников: 1) представления детей о себе как об объекте и субъекте социальных отношений; 2) их оценка адекватности или неадекватности своего поведения при решении социальных задач; 3) наличие в поведении детей нового способа саморегуляции [2, с. 90].

В качестве важнейших компонентов социальной компетентности дошкольника выделяем: мотивационный (потребность в общении и одобрении, желание занять определённое место среди значимых для ребёнка людей — взрослых и сверстников); когнитивный (наличие элементарных представлений об окружающем мире, осведомленность в области взаимоотношений людей в социуме, осознание собственной индивидуальности); эмоционально-оценочный (умение выражать свои чувства и эмоции, понимать чувства и эмоции других людей); поведенческий (эффективное взаимодействие со средой, способность поступать так, как принято в культурном обществе) [3, с. 12].

В связи с целью и задачами учебной программы дошкольного образования необходимо выстроить модель формирования социальной компетентности у дошкольников, включающую в себя систему условий, реализация которых наиболее эффективна для накопления и реализации социального опыта.

В качестве основных условий, необходимых для социального развития дошкольника, формирования у него определённого уровня социальной компетентности, рассматриваем следующие: целенаправленная деятельность образовательного учреждения; взаимодействие с родителями; разнообразная деятельность ребёнка (уроки социальной жизни, игра, труд, познавательная, театральная деятельность, общение, совместная деятельность с участием социальных партнёров по решению значимых социальных проблем). В таких видах деятельности у дошкольников формируется определённый круг представлений (знаний) об окружающем мире.

В модели представлены направления педагогической деятельности в дошкольном учреждении.

1. Театральное пространство: «Волшебный театр» — дети учатся изготавливать сказочные персонажи своими руками, используя различные материалы (бумага, картон, природный материал, глину); «В гостях у сказки» — показ сказок, спектаклей, инсценировок; «Сундучок сказок» — настольные игры, викторины, загадки, игры-ходилки со сказочными героями; прослушивание и обсуждение сказок; рисование иллюстраций к сказкам; беседы на нравственные темы.

2. Игровое пространство: дидактические, народные, подвижные, сюжетно-ролевые игры.

3. «Азбука общения» — модуль развития навыков межличностного взаимодействия и обучения основам коммуникации детей дошкольного возраста. Предусматривает обогащение детей знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного развития процесса общения, социального взаимодействия.

4. «Азбука эмоций». Модуль направлен на обогащение эмоциональной сферы детей.

5. «Азбука социального познания». Модуль направлен на приобретение знаний о себе, об окружающем мире, своем городе, стране, знание норм, правил, взаимоотношении между людьми.

6. «Азбука социальной практики». Модуль направлен на формирование социальных навыков: умение устанавливать контакты, реализовывать самоутверждающие способы поведения.

Заключение. Игровые модули раскрепощают ребёнка, позволяют ему почувствовать себя личностью, дают ему уверенность в том, что его проблемы и переживания достойны внимания и обсуждения, развивают в нем наблюдательность ко всему происходящему, коммуникативные навыки, творчество. Народная художественная культура обладает большими воспитательными возможностями, несёт в себе эстетический и нравственный идеал, веру в торжество прекрасного, в победу добра и справедливости.

Обеспечивая определённые условия, создавая единое образовательное пространство развития ребёнка, дошкольное учреждение может осуществлять результативную работу по социальному развитию дошкольника, формированию у него социальной компетентности определённого уровня, обусловленного его возрастными возможностями. Социально-педагогическая деятельность по формированию социальных компетенций предполагает такую организацию воспитательного процесса, которая направлена на всестороннее развитие и воспитание социально компетентной личности.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : НИО, 2012. — 416 с.
2. Романова, Е. А. Формирование социальных и личностных компетенций в среде дошкольного и младшего школьного образования / Е. А. Романова // Проблемы современного образования. — 2010. — № 2. — С. 90—92.
3. Захарова, Т. Н. Расширение образовательного пространства детского сада как условие формирования социальной компетентности ребёнка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Н. Захарова ; Яросл. гос. пед. ун-т. — Ярославль, 2012. — 22 с.

УДК 373

А. А. Шакиров

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Российская Федерация

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Речь — важнейшая функция психики. От того, насколько развита, богата и правильна речь ребёнка, зависит, может ли он легко, открыто и свободно высказывать свои мысли, познавать мир и полноценно общаться с окружающими детьми и взрослыми. Нарушение речи в той или иной степени всегда отражается на поведении и деятельности ребёнка. Дети, страдающие задержкой речевого развития, начиная осознавать недостатки своей речи, нередко становятся замкнутыми, молчаливыми, нерешительными. Особенно важно правильное, чистое произношение ребёнком звуков и слов в период подготовки к школе, так как письменная речь формируется на основе устной, и недостатки речи могут привести к неуспеваемости в школе.

Основная часть. Между тем, как показывает практика педагогической деятельности, использование традиционной методики по развитию речи старших дошкольников в детском саду не всегда приводит к высоким результатам. В первую очередь потому, что прогрессивная деятельность по развитию речи у детей не может и должна быть ограничена рамками календарного плана по проведению дидактических игр. В работе по развитию речи, помимо традиционных методов, необходимо использовать иные, инновационные методы и формы педагогической деятельности.

Развитие речи ребёнка, а также его творческих способностей неразрывно связано с развитием мелкой моторики. Существует множество способов, как это сделать: лепка, занятие аппликацией, конструирование. Относительно недавно стал применяться еще один действенный метод — песочная терапия. Песочная терапия — один из самых интересных методов аналитической психологии, основанный на идеях М. Левенфельд, Д. Калф, К. Г. Юнга. Для детей дошкольного возраста её применяют в детских садах, реабилитационных центрах, кабинетах психологической разгрузки в школах.

В конце 50-х годов XX века швейцарский юнгианский аналитик, детский психотерапевт Дора Калфф, ученица К. Г. Юнга, заинтересовавшись этим подходом и следуя рекомендации Юнга, прошла обучение «Технике Мира» у М. Ловенфельд. Она соединила опыт Ловенфельд с юнгианским направлением — так и родилась песочная терапия как отдельное психотерапевтическое направление.

Основная идея песочной терапии сформулирована следующим образом: игра с песком даёт ребёнку возможность избавиться от психологической травмы, с помощью перенесения во вне, в плоскость песочницы, фантазий и формирования чувства связи и контроля над своей внутренней мотивацией. Установление связи с бессознательными мотивами, особенно с архетипом «Я» и их выражением в символической форме, значительно облегчает здоровое функционирование психики. Ребёнок в процессе песочной игры имеет возможность выразить свои глубочайшие эмоциональные переживания, он освобождается от страхов, и опыт не развивается в психическую травму [2, с. 54].

Цель такой терапии заключается не в том, чтобы изменить ребёнка, не научить его каким-либо особым поведенческим навыкам, а в процессе игры дать ему возможность быть самим собой. Игра ребёнка является символическим языком для самовыражения. Манипулируя игрушками, он может проявлять себя более адекватно, чем выражать словами, как он относится к себе, к значимым взрослым, к событиям в своей жизни, к окружающим. Игра детей может быть оценена более полно, если будет признано, что это средство коммуникации для них. Дети лучше выражают себя в спонтанной, инициированной ими игре, чем на словах, потому что в ней они чувствуют себя более комфортно. Для детей «отыграть» свой опыт и чувства — это самая естественная динамическая и оздоровительная деятельность, которую они могут делать. Игра с песком даёт возможность разрешать конфликты и передавать чувства. Игрушки снабжают ребёнка подходящими средствами, поскольку они, несомненно, являются частью среды, в которой его самовыражение может быть реализовано. В свободной игре ребёнок может выразить то, что он хочет сделать.

Когда он играет свободно, а не по чьим-то указаниям, он выполняет целую серию независимых действий. Чувства и отношения, которые ребёнок иногда опасается выражать открыто, он может без страха спроектировать на игрушку, выбранную им по своему усмотрению. Вместо того, чтобы выражать чувства и мысли словами, ребёнок может похоронить ту или иную игрушку в песке, ударить, утопить и т. д. Чувства ребёнка часто невозможно выразить в устной форме [2, с. 57]. Формы и варианты песочной терапии определяются характеристиками конкретного ребёнка, конкретными задачами работы и её продолжительностью. Так, А. И. Захаровым выделены игровые методы, которые используются: 1) в целях диагностики; 2) для обеспечения первичной психологической поддержки; 3) в процессе краткосрочной психотерапии; 4) в процессе долгосрочного психотерапевтического лечения.

Во многих случаях игра с песком выступает в качестве ведущего метода корректирующих действий (например, если у ребёнка эмоциональные и поведенческие расстройства невротического характера). В других случаях — в качестве помощи для стимулирования ребёнка, развития его сенсомоторных навыков, снижения эмоционального стресса и т. д. Часто можно использовать песочницу в качестве психотерапевтического, развивающего инструмента. Считается, что песок поглощает негативную энергию, приводит в равновесие психическое состояние человека. Песочная терапия для дошкольников позволяет детям проявить себя в творчестве, действует успокаивающе, если ребёнок взволнован, переживает отсутствие родителей в первые дни пребывания в саду. На основании анализа литературы Т. Д. Зинкевич-Евстегнеева, Т. М. Грабенко «Чудеса на песке: практикум по песочной терапии» мы выяснили: благоприятное воздействие песочной терапии связано с тем, что во время занятия песочной анимацией происходит развитие и укрепление мелкой моторики, ведь в процессе рисования задействованы кончики всех пальчиков, а раннее развитие мелкой моторики положительно влияет на развитие речи ребёнка. С помощью песочной терапии можно успокоить ребёнка, отвлечь его. Рисунок из песка легко создавать, изменять, можно засыпать только что нарисованное. С детьми постарше можно даже создавать мультфильмы в технике рисования по песку [1, с. 15].

Замечено, что игры с песком стабилизируют эмоциональное состояние ребёнка. Играя с песком, ребёнок может выразить свои душевные переживания, освобождается от страхов, способствует избавлению от психологического напряжения. Ребёнок с интересом рисует на песке животных, буквы, цифры, свободно и не боясь ошибиться, потому что такие ошибки можно легко и многократно исправлять. Особенно важны такие игры для детей с задержкой речевого и психического развития. Таким дошкольникам часто свойственны повышенная тревожность, высокий уровень агрессии, застенчивость, заниженная самооценка, рассеянное внимание. Занятия песочной анимацией должны приносить ребёнку только положительные эмоции. Для этого их нужно правильно организовать, установить необходимое оборудование.

Можно приобрести или сделать собственноручно стол со столешницей из матового стекла, подвешивающегося снизу. Чтобы песок не высыпался, нужны невысокие бортики по всему периметру столешницы. Для создания столика своими руками понадобятся деревянные дощечки шириной 8 см для бортов, столешница из закаленного стекла или плексигласа, размеры которой зависят от того, сколько детей одновременно будут заниматься песочной анимацией. Стенки ящика можно покрасить в светло-голубой или бледно-зелёный цвет. Эти оттенки оказывают благоприятное воздействие на детскую психику.

Чтобы создавать картины, нужен чистый просеянный речной песок. Подойдёт и морской, главное, чтобы он был не слишком мелким. Слой песка в ящике — примерно 5 см [3, с. 32]. Занятия с песком — это всегда совместное творчество педагога и детей.

В практике работы с детьми можно использовать следующие эффективные методы и приёмы:

- игра «Звуки на песке». Эту игру можно с успехом использовать для постановки или автоматизации определенных звуков, изучения звуков и букв. Ход игры: воспитатель рисует на песке любой предмет на заданную букву, например, рыба — на «р», и просит нарисовать предметы и назвать слова, в звучании которых есть звук «р» — в начале, в середине, в конце;

- «Сад камней». Дети очень любят играть в песке со всевозможными камушками, ракушками и другим подручным материалом. Игру обычно начинаем так: предлагаем общую тему для творчества, например, «Море». Дети с удовольствием выкладывают камнями фигурки рыб, волны, кораблики, попутно рассказывая свои «морские» истории. Кто-то делится воспоминаниями о морском купании, кто-то играет «в пиратов», устраивая настоящие кораблекрушения. Так, в процессе увлекательной игры одновременно происходит развитие речи, творческого воображения, мелкой моторики.

- «Мой мир». В этой игре песок служит не столько материалом, сколько фоном для оформления детских фантазий. Детям предлагается создать свой город на песке, используя множество подручных средств (цветные пуговицы, маленькие игрушки, бусины, искусственные цветы, ракушки и т. д.). У каждого получается свой неповторимый мир. Дети с увлечением рассказывают о том, как устроены песчаные города, какие там цветут растения, какие люди или звери живут в этом мире;

- игра «Нарисуй сказку». Воспитатель просит ребёнка нарисовать на песке что-нибудь, любой предмет или рисует сам. Например, солнышко. Далее воспитатель предлагает детям нарисовать историю про солнышко, дорисовывая по ходу рассказа персонажей, например, девочку, дождик, зонтик, радугу и т. д.

Так можно «нарисовать» чудесные волшебные сказки, поучительные и просто забавные рассказы. Последний метод особенно хорошо использовать в процессе диагностики речевого и психологического развития ребёнка. Подобная методика, под названием «Техника мира», подробно описывается в книге английского психолога Маргарет Ловенфельд, основательницы Лондонского института детской психологии.

Заключение. Работая с детьми, воспитателю нужно не забывать и о работе со взрослыми. На собраниях с родителями можно проводить семинары, посвященные формам и методам развития речи дошкольников, устраивать специальные логопедические практикумы. Это необходимо для того, чтобы родители ясно представляли уровень речевого развития ребёнка, знали о его индивидуальных особенностях и могли сами помочь своим детям дома — развивать и закреплять навыки, полученные на занятиях в детском саду.

Список цитируемых источников

1. *Зинкевич-Евстегнеева, Т. Д.* Чудеса на песке : практикум по песоч. терапии / Т. Д. Зинкевич-Евстегнеева, Т. М. Грабенко. — СПб. : Речь, 2010. — 340 с.
2. *Копытин, А. И.* Руководство по детско-подростковой и семейной арт-терапии / А. И. Копытин, Е. Е. свистовская. — СПб. : Речь, 2010. — 256 с.
3. *Кузуб, Н. В.* В гостях у песочной феи. Организация педагогической песочницы и игр с песком для детей дошкольного возраста : метод. пособие для воспитателей и психологов дошкол. учреждений / Н. В. Кузуб, Э. И. Окупук. — СПб. : Речь ; М. : Сфера, 2011. — 61 с.

Примечание. Ответственность за подбор и точность приведённых фактов, цитат, экономических данных, личных имён и другой информации несут авторы опубликованных материалов.

Научное издание

СОДРУЖЕСТВО НАУК.
БАРАНОВИЧИ-2018

Материалы XIV Международной
научно-практической конференции
молодых исследователей

(Барановичи, 17 мая 2018 года)

На русском, белорусском, английском языках

В трёх частях

Часть 2

Ответственный за выпуск С. А. Березнюк
Технический редактор Е. И. Березич
Компьютерная вёрстка С. М. Глушак
Корректор Н. Н. Колодко

Подписано в печать 19.12.2018. Формат 60 × 84 ¹/₈. Бумага офсетная.
Отпечатано на копировально-множительной технике. Усл. печ. л. 29,50. Уч.-изд. л. 28,90. Тираж 9 экз. Заказ 696.

Учреждение образования «Барановичский государственный университет».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/424 от 09.09.2016.
Ул. Войкова, 21, 225404, г. Барановичи. Тел. 8 (0163) 45 46 28, e-mail: rio@barsu.by .