



ТАРАЗСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ



БАРАНОВИЧСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ



ФОНД «ШИРАКСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
им. М. НАЛБАНДЯНА»

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(Российская Федерация)

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«ШАДРИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Российская Федерация)

Республиканское государственное предприятие на праве хозяйственного ведения
«ТАРАЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Республика Казахстан)

Учреждение образования «БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Республика Беларусь)

ФОНД «Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна»
(Республика Армения)

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы
Международной научно-практической конференции
26 октября 2018 г.

ЧАСТЬ II





**БАРАНОВИЧСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ**



**ТАРАЗСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**



**ФОНД «ШИРАКСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
им. М. НАЛБАНДЯНА»**

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(Российская Федерация)
ШАДРИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
(Российская Федерация)
ТАРАЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
(Республика Казахстан)
БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(Республика Беларусь)
ШИРАКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. М. НАЛБАНДЯНА
(Республика Армения)**

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ЧАСТЬ II

Материалы Международной научно-практической конференции

26 октября 2018 г.

Шадринск
2018

УДК 37
ББК 74
С568

Печатается по решению редакционно-издательского совета Шадринского государственного педагогического университета от 19.12.2018 года, протокол №11.

Рецензенты:

Казаева Е.А., д.п.н., профессор ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург;

Суворова С.Л. д.п.н., профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск.

Ответственный редактор:

Пономарева Л.И., д.п.н., профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Материалы публикуются в авторской редакции. При цитировании материалов ссылка на данный сборник трудов и авторов обязательна.

Современное образование: методология, теория и практика. В 3 ч. Ч. II :

С568 материалы Междунар. науч.-практ. конф., 26 окт. 2018 г. / Шадр. гос. пед ун-т ; отв. ред. Л.И. Пономарева. – Шадринск: ШГПУ, 2018. – 355 с.
ISBN 978-5-87818-554-7

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции «Современное образование: методология, теория и практика». Публикации, содержащиеся в сборнике, отражают широкий круг современных проблем дошкольного, общего, дополнительного, инклюзивного и специального образования; инновационные подходы и технологии; проблемы и перспективы модернизации современного образования.

Авторами материалов сборника являются преподаватели вузов и колледжей, научные работники, педагоги-практики системы образования и молодые ученые из стран Дальнего Зарубежья (США, Германия, Польша), Ближнего Зарубежья (Республика Беларусь, Республика Казахстан, Республика Армения), а также городов России (Москва, С.-Петербург, Екатеринбург, Челябинск, Тюмень, Шадринск и др.)

Во II части сборника содержатся материалы следующих разделов:

1. Инновации в системе образования: проблемы и тенденции.
2. Современное языковое образование: теория и практика.
3. Актуальные психологические проблемы становления личности.

Сборник адресован студентам, аспирантам, преподавателям педагогических вузов и колледжей, практическим работникам системы образования.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-87818-554-7

© ШГПУ, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Андреева Н.А. ДЕТСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	10
Богуславец И.А. СТОРИТЕЛЛИНГ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	14
Большакова А.А., Милованова Л.А. МНЕМОТАБЛИЦЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	17
Бондаренко С.М. ШАХМАТНЫЙ ВСЕОБУЧ КАК ИННОВАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	21
Бузаубакова К.Д., Бупетаева С.Ж., Жумагалиев Р.А. ПРЕИМУЩЕСТВА ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....	25
Витинская Е.Б., Милованова Л.А. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	29
Гайкова Т.П., Корольчук Н.А. ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАРАНДАШОМ И КИСТЬЮ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	33
Ган Н.Ю. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	37
Ганиева А.А., Милованова Л.А. ПРОФИОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	44
Глухарев Д.С. УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РОСТОМ ПЕДАГОГОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	49
Грибанова Т.В., Жданова Н.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	52
Евдокимова В.Е. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	56
Жданова Н.М. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	60
Забоева М.А. СОВРЕМЕННАЯ СЕМЬЯ: ОСОБЕННОСТИ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ	64
Захарченя Н. Ф., Дубешко Н. Г. ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В	

УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ	68
Ипатова Н.В., Милованова Л.А. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ.....	72
Каратаева Н.А. ПРИМЕНЕНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРИОБЩЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ РОДНОГО КРАЯ	76
Каратаева Н.А., Крежевских О.В. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	83
Касьянова Л.Г. ПРИОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ ИСТОКАМ ШАДРИНСКОГО КРАЯ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА.....	90
Кондратюк С. В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИГРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	97
Котенко С.В., Пономарева Л.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ ОБОРОТОВ В РАБОТЕ МЕДИАТИВНОЙ СЛУЖБЫ ДОО КАК ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА РЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТНЫМИ СТОЛКНОВЕНИЯМИ.....	100
Красноперова И.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	105
Крючкова Т.А. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	109
Лашкова Л.Л. РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ РЕШЕНИЙ.....	114
Литвак Р.А. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	119
Маденян Л.А. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ОРФОГРАФИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕМ ЗВЕНЕ АРМЯНСКОЙ ШКОЛЫ.....	125
Масленников С.А. О СИСТЕМЕ ПОПУТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	133
Михайлова А.И., Крежевских О.В. ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КРАЕВЕДЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ	137
Новая Э.М. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ	

ТЕХНОЛОГИЙ.....	142
Нохрина Е.С., Милованова Л.А. РАСШИРЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПОМОЩИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ...	145
Перетягина О.Н., Жданова Н.М. ПОНЯТИЕ «ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ», ЕГО СУЩНОСТЬ.....	151
Пономарева Л.И. МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАК БАЗОВАЯ ФУНКЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	154
Порошина Н.А. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	159
Разливинских И.Н., Кравчук Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	165
Разливинских И.Н. САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА.....	171
Стадухина Л.А., Милованова Л.А. ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	175
Усова Е.П. ДЕТСКИЙ ДОСУГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	179
Хабарова М.А., Милованова Л.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАСBOOK В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	184

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Turbina E.P. CREATIVE TASKS IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF INTEREST TO FUTURE PROFESSION IN STUDENTS OF A HIGHER EDUCATIONAL PEDAGOGICAL ESTABLISHMENT.....	189
Асанова А.Б. FEATURES OF SUBJECT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING CLIL	192
Бедусенко Г.А. О ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ.....	195
Белозерцев А.В. ДЕМОНСТРАЦИЯ НЕСИСТЕМНОЙ ПРАКТИКИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	199
Булыгина М.В. ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ СОЗДАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОЛИЯЗЫКОВОГО ПРОСТРАНСТВА В ПРОЦЕССЕ СОИЗУЧЕНИЯ	

ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР	202
Бурмагина Л.А. ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	207
Власова В.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ CLIL ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕЯЗЫКОВЫМ ПРЕДМЕТАМ: ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА НА УРОКАХ БИОЛОГИИ И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	212
Демьянова Ж.В. ПЕРЕВОД ПРОФИЛЬНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ТЕХНИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ	217
Долганова О.С. ИНТЕРАКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	221
Дощанова Б.М.DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE.....	224
Дубаков А.В. РЕАЛИЗАЦИЯ СИТУАТИВНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	229
Жакебаева М.Г.,Хамзина А.М. UTILISATION RAISONNABLE DEL' INTERNET DANS L' APPRENTISSAGE DU FRANçAIS.....	235
Зубенко Я.В. К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В ШВЕЙЦАРСКОЙ КОНФЕДЕРАЦИИ.....	240
Камышева О.С. МЕТАФОРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ «ФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ – МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ	246
Кифик Н.Ю., Данилова В.В., Тобылов К.Т. ACADEMICA PROJECT AS THE WAY TO STABILIZE THE SYSTEM OF TEACHING ICT IN KSPU.....	250
Копырина М.В. О ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИЛИНГВИЗМА У СТУДЕНТОВ ИЗ ТУРКМЕНИСТАНА	254
Коурова О.И. БИБЛЕЙСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	257
Кудрицкая М.И. ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА БАЗЕ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМЫ WWW.EDMODO.COM В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КОСТАНАЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН)	263
Макарова Е.А. ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	267
Оганесян А.Г. СЛАВЯНСКИЕ ЯЗЫКОВЫЕ СЕМИОТИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ	270
Сорокина Е.А. МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	273

РАЗДЕЛ 3. АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Быкова Е.А. СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ИННОВАЦИОННОЙ ЛИЧНОСТИ.....	283
Волгуснова Е.А., Личман Д.С. ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА....	289
Грушевич Н.Н., Кишея И.Л. ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ С УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ ТРУДОМ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ПРОМЫШЛЕННОСТИ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ.....	294
Едиханова Ю.М. ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ	300
Зуй И. И. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ» ..	305
Ионина О.С. ПРАКТИКУМ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ	309
Истомина С.В. РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	316
Кипель А.С., Кишея И.Л. ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ИСПОЛНЕННОСТИ И НАПРАВЛЕННОСТИ МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	321
Колбасина Л. В. РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ..	325
Мельникова Н.В. ДОСТИЖЕНИЯ БАЗОВОЙ КАТЕГОРИИ ПСИХОЛОГИИ «ОБРАЗА» ДЛЯ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ.....	329
Рзаева Ж. В., Шакалида К. В. ОСОБЕННОСТИ ЦВЕТОВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ЖЕНЩИНАМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАЗНОГО ПОЛА И ЖЕНЩИНАМИ БЕЗ ДЕТЕЙ.....	335
Шерешкова Е.А. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ	339
Шимчук Л.Г. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА БЮДЖЕТНОЙ И ПЛАТНОЙ ОСНОВЕ	343
Яценко Т.Е., Анисимова О.А. СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К ЗАВИСИМОМУ И НЕКРИТИЧНОМУ ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ.....	347

Библиотека ШГГУ

РАЗДЕЛ 1. ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ

ДЕТСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Андреева Н.А., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается одно из инновационных направлений во взаимодействии с детьми дошкольного возраста – детское экспериментирование. Желание ребенка экспериментировать – это один из индикаторов высокого уровня познавательного развития. Основы экспериментальной деятельности необходимо закладывать именно в дошкольном возрасте, когда активно формируется личность ребенка.*

***Ключевые слова:** познавательная активность, экспериментирование, экспериментальная деятельность дошкольников.*

В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта отмечается, что проектная и проектно-исследовательская деятельность дошкольников направлена на формирование основ культуры проектной и исследовательской деятельности. В современном образовании основной идеей реализации проектно-исследовательской деятельности дошкольников является развитие познавательной активности, интереса к окружающему миру и к самому себе.

Проектная деятельность предполагает решение двух важных задач под руководством педагога: исследовательской и творческой. В данном случае стиль педагогического взаимодействия строится на сотрудничестве педагога и ребенка. Сам процесс исследовательской деятельности строится по определенной структуре, которая включает постановку цели, вычленение задач, подбор определенных методов, соответствующих данному исследованию, составление плана работы, определение необходимых ресурсов, моделирование предполагаемых результатов [4].

Технологический процесс разработки и внедрения проекта предполагает осуществление исследования или реализацию проекта, в ходе которого

появляется образовательный продукт, который помогает объяснить проблемный вопрос.

В проектной деятельности обретают дальнейшее развитие личностный и деятельностный подходы (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), а также компетентностный подход (А.Л. Андреев, В.И. Байденко, Л.Н. Боголюбов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, В.Н. Куницина, О.Е. Лебедев, А.К. Маркова и др.).

Для детей дошкольного возраста характерны следующие виды деятельности – игровая, познавательная, коммуникативная, художественно-творческая, но в последнее время все большую популярность приобретает проектная деятельность.

Проектная деятельность в дошкольном образовании не является чем-то совершенно новым в работе с детьми дошкольного возраста, но чаще ее используют как один из методов познавательного развития.

В дошкольной педагогике выделяют следующие виды проектов: исследовательско-творческие проекты; ролево-игровые проекты (с элементами творческих игр); информационно-практико-ориентированные проекты. Их направленность, цели, способы организации, временные периоды могут быть различными.

Ценность проектной деятельности в дошкольном возрасте заключается в том, что взрослые создают в ходе ее реализации такие ситуации, которые побуждают ребенка самостоятельно думать, формулировать свои идеи, решать возникшие проблемы различной сложности, реализовывать на практике поставленные задачи. Исследовательская деятельность создает условия для развития и стимулирования активности, инициативности ребенка, создает предпосылки для формирования научной смелости и оправданного риска [1].

Проектная деятельность позволяет не только раскрыть потенциальные возможности ребенка, лучше понять окружающий его мир, но применить полученные им знания в практической деятельности. Кроме этого, участие детей в проектах способствует «интенсивному процессу социализации личности, усиливает связь обучения с жизнью, стимулирует активное мышление и формирует познавательный интерес» [2].

Проектно-исследовательская деятельность – одна из современных педагогических технологий, позволяющая творчески подходить к поиску нужной информации, используя для этого различные источники, самостоятельно искать выход из создавшейся ситуации, находить разнообразные ответы. Важным фактором современного обучения данная деятельность становится потому, что она не только позволяет заинтересовать детей, развить их познавательные способности и творческое мышление, но и сделать сам процесс обучения личностно значимым.

В процессе реализации проектной деятельности главной задачей педагога

становится – научить ребенка мыслить самостоятельно (а значит – не надо давать готовых ответов, ответ ребенок должен найти сам), научить не только ставить проблемы, но и самостоятельно искать их решение, предоставлять ребенку свободу в выборе решений.

Целью проектной деятельности в дошкольном образовательном учреждении должен стать активный и любознательный, разносторонне развитый и творчески свободный ребенок [5].

Старшие дошкольники в процессе самостоятельной исследовательской деятельности лучше познают себя и своих сверстников, ищут различные способы взаимодействия, обогащают и развивают свою речь, учатся оценивать свою деятельность и результаты совместного труда (проекты «Я и моя семья», «Планета Земля в опасности», «Дружат дети всей семьи»).

Воспитателю важно создавать такие педагогические ситуации, которые предполагали бы возможность не только для накопления полученных знаний, но и их систематизации, планирования своей последующей деятельности (проекты «Книга – лучший друг», «Страна арифметика», «Раньше и теперь»).

Приобщению к прекрасному, овладению различными техниками рисования, умению эстетически оценивать способствует реализация творческих проектов («Книжечка недели», «Осень в гости к нам пришла», «Там, на неведомых дорожках», «Небывалые чудеса»).

Наряду с перечисленными факторами, проектная деятельность включает наличие поисковой активности в ситуации, когда результат неизвестен. Она строится по определенной структуре, основными компонентами которой являются: оценка ситуации, построение гипотез; моделирование действий; реализация предполагаемых действий, коррекция исследовательского поведения; анализ получаемых результатов [3].

В дошкольном образовательном учреждении педагогу необходимо создавать специальные условия для реализации проектной деятельности детей через грамотную организацию развивающей предметно-пространственной среды. Среда должна стимулировать познавательную активность ребенка, создавать условия для проверки гипотез, возникших в результате исследовательской деятельности. Этому способствует создание детских мини лабораторий для проведения простейших элементарных опытов и экспериментов, позволяющих поэтапно решать поставленные задачи.

В проектной деятельности выделяют следующие этапы:

I этап: аналитический – на этом этапе выбирается тема проекта, определяется его тип, прорабатываются все те варианты, которые помогут решить проблему.

II этап: поисковый – на этом этапе следует обозначить проблему и сформулировать задачу на ближайший отрезок времени; распределить задачи по группам; обсудить план деятельности.

III этап: практический – на этом этапе проект реализуется и завершается созданием творческого продукта

IV этап: презентационный – на этом этапе организуется презентация результатов педагогического проекта.

Специфической особенностью проективного метода, как считают Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода и другие, является его интегрированный характер, позволяющий поэтапно вести ребенка к достижению поставленной цели, а также – осуществление наиболее эффективного взаимодействия взрослого и ребенка.

Руководство проектной деятельностью ведет к изменению позиции педагога. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих воспитанников, поэтому, учитывая возрастные психологические особенности детей дошкольного возраста, координация проекта должна быть достаточно гибкой, то есть воспитатель лишь ненавязчиво направляет деятельность детей.

Таким образом, интерес ребенка дошкольного возраста к экспериментированию будет свидетельствовать о высоком уровне его познавательного развития, что подтверждает справедливость утверждения, что эксперименты составляют основу активности всякого знания, без них любые понятия превращаются в сухие дали абстракции.

Список использованных источников:

1. Белкина, В. Н. Особенности проектной деятельности в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / В. Н. Белкина, Т. Н. Захарова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – С.131-136.
2. Боровлева, А. В. Проектный метод – как средство повышения качества образования [Текст] / А. В. Боровлева // Управление ДОУ. – 2006. – № 7. – С. 43-47.
3. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников [Текст] : пособие / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с.
4. Громова, Т. И. Организация исследовательской деятельности [Текст] / Т. И. Громова // Директор школы. – 2006. – № 7. – С. 49-52.
5. Карпене, Т. И. Метод проектов – как поиск новой педагогической альтернативы. Одарённые дети: теория и практика [Текст] / Т. И. Карпене. – М. : Психологический институт РАО, 2001. – 254 с.

СТОРИТЕЛЛИНГ В ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Богуславец И.А., воспитатель МКДОУ
г. Сургут, Россия

Аннотация. В статье рассматривается использование новой технологии – сторителлинг в развитии коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста. Показаны пути применения сторителлинга в игровой деятельности и принципы использования.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, речь, сторителлинг

Формирование коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста на сегодняшний день является ключевой задачей специалистов дошкольного образования.

В век компьютерных технологий, вопрос живого общения стоит особенно остро. Современные дети уже в дошкольном возрасте более уверенно чувствуют себя в социальных сетях. Друзья добавляются в один клик. Так же выражаются и эмоции. В результате общение сводится к лайкам и дизлайкам. Эта подмена живого общения на опосредованное опасна: несформированная или дисбалансированная коммуникативная компетенция, неумение оформить свою мысль и донести ее до собеседника, поддержать диалог и решить конфликтную ситуацию становится проблемой, от которой повзрослевший ребенок погружает свою жизнь в интернет – пространство [2].

Согласно проведенным нами исследованиям, мы пришли к выводу о том, что коммуникативная компетенция = коммуникативные знания + коммуникативные умения + коммуникативные способности + эмоции + речь.

Следует уточнить, тот факт, что мы не представляем коммуникативную компетенцию ребенка дошкольного возраста, как сумму равнозначных составляющих. По нашему убеждению, компоненты следует рассматривать как совокупность взаимодополняющих друг друга элементов, каждый из которых полноценный и незаменимый участник гармоничного коммуникативного развития личности.

В случае низкого развития одной из составляющих будет нарушена гармонизация всей целостности структуры коммуникативной компетенции, что может вызвать определенные трудности в общении ребенка [4].

Речь является одной из составляющих коммуникативной компетенции, и в старшем дошкольном возрасте развивается связная речь, умение строить

связный текст, налаживать взаимоотношения с партнером, использовать речь в различных коммуникативных ситуациях, решать новые задачи общения.

С точки зрения психологии, монологическая речь, необходимая для рассказывания, сложнее диалогической. Она обладает большей емкостью и содержанием, т.к. рассказчику требуется ввести слушателей в курс дела, познакомить с обстоятельствами, представить или представиться героем рассказа. Собственно, сам монолог требует большой сосредоточенности, обладание обширным активным словарем, лучшую память и мышление, потому как необходимо уметь выстроить логическую цепь событий, понятных слушателю [3].

Доказано, что в период дошкольного детства в мышлении детей происходят значительные изменения: расширение кругозора, появление новых знаний, умений и, как следствие, совершенствование речи. Одна из наиболее сложных проблем в данный период – развитие связной речи на основе обучения рассказыванию. У детей дошкольного возраста зачастую возникают трудности в составлении рассказа как на заданную, так и на свободную тематику.

Перспективу для решения данной проблемы открывает современная педагогическая техника сторителлинг.

Сторителлинг (story – telling) – буквально рассказывание историй, педагогическая техника, которая строится на составлении историй, имеющих определенную цель, задачи, структуру и принципы [1].

Идея сторителлинга не нова. Интерпретируя зарубежный термин в русском слове, находим другой, отечественный – сказительство. Испокон веков на Руси сказки складывают и сказывают. Опорными схемами служили популярные в прошлые века лубочные картинки. Современное зарубежное сказительство (сторителлинг) придумал глава одной из крупных американских корпораций Девид Армстронг. В дошкольном образовании техника сторителлинг может интегрироваться с методикой обучения рассказыванию.

Целью сторителлинга является мотивация каждого участника игры к составлению и рассказыванию составленной истории.

Для детей дошкольного возраста выделяют три категории рассказов. Они применимы и в технике сторителлинг:

- Рассказ по восприятию (о том, что ребенок на данный момент видит)
- Рассказ по памяти (о том, что ребенок знает)
- Рассказ по воображению (о том, что ребенок придумал сам) [5].

Выделенные задачи сторителлинга в педагогическом процессе дошкольного образования строятся в соответствии с задачами непосредственно образовательной деятельности (НОД). Опорная точка задач заключается в следующих:

- Формирование связной речи;
- Развитие воображения;
- Пополнение словарного запаса;
- Формирование желания общаться;
- Формирование умения работать в команде.

Стратегия рассказа позволяет педагогу поддержать стремление детей к общению с помощью заданий коммуникативного характера.

Один из постоянных атрибутов сторителлинга – это игральные кубики – STORYCUBES. Данные кубики представляют собой 9 небольших игровых костей с определенными символами на каждой грани.

Современная игровая индустрия представляет огромную линейку STORYCUBES, однако педагоги – практики предпочитают изготавливать их самостоятельно, включив те символы, которые считают необходимыми для решения определенных педагогических задач.

При этом следует соблюдать структуру сторителлинга:

Главный герой – Цель – Препятствие на пути к Цели (различные проблемы) – Способ преодоления препятствия (различные средства) – результат.

Игра проводится в небольших микрогруппах по 4 - 6 человек. Начинается игра с того, что ребенок бросает кубики и произносит фразу - зачин, например, «Однажды...» или «В некотором царстве...» и др. как бы собирая на нить рассказа выпавшие символы, начав с первого, который бросится в глаза. Это основы истории. Далее участники по очереди берут по одному кубику и продолжают рассказ предыдущего. И так до тех пор, пока сказка не будет закончена.

Важно при этом соблюдать ряд принципов:

- Простота истории;
- Неожиданность;
- Конкретность (персонажи должны быть знакомы детям);
- Реалистичность (дети должны сами поверить в свою историю)

Руководствуясь вышеперечисленными принципами, соблюдая структуру, решая задачи и достигая цели, возможно овладеть педагогической техникой сторителлинга и применять в своей практике. Использование данного интерактивного метода позволит разрушить существующие барьеры в общении со сверстниками, пополнить свой словарный запас, тренировать память.

Список использованных источников:

1. Давыдова, О. И. Осваиваем новый интерактивный метод работы с детьми – сторителлинг [Текст] / О. И. Давыдова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2017. – № 4. – С. 18-24.
2. Ермолаева, Ж. Е. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе [Текст] / Ж. Е. Ермолаева, О. В. Лапухова // Концепт. – 2016. – № 6. – С. 128-137.
3. Муравьева, О. С. Использование интерактивного метода работы с детьми «сторителлинг», как средство коррекции речи детей старшего дошкольного возраста» / О. С. Муравьева // Образовательные проекты «Совёнок» для дошкольников. – 2018. – № 58. – ART 26043. – Режим доступа: <http://www.kids.covenok.ru/26043.htm>. – 28.11.2018.
4. Пономарёва, Л. И. Анализ программного содержания образовательной области «Социально-коммуникативное развитие: гендерный аспект» [Электронный ресурс] / Л. И. Пономарёва, И. А. Богуславец // Современные проблемы науки и образования. – 2015. - № 4. Режим доступа: www.science-education.ru/127-21021. – 28.11.2018.
5. Федорова, С. В., Барчева А. А. Использование техники сторителлинг в работе с детьми дошкольного возраста [Текст] / С. В. Федорова, А. А. Барчева // Молодой ученый. – 2017. - № 16. – С. 515-518.

МНЕМОТАБЛИЦЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Большакова А.А., магистран
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»,
учитель начальных классов
МКОУ «Далматовская средняя общеобразовательная школа № 3»
г. Далматово, Россия
Милованова Л.А., к.филол.н., доцент кафедры ТиМНО
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

Аннотация. В данной статье отмечается, что всестороннее развитие

младших школьников является первостепенной задачей, стоящей перед современной школой. Авторы указывают, что учителям необходимо обучить детей методам и приёмам переработки и запоминания информации. К числу таких относится мнемотехника. Статья содержит историю развития мнемотехники, раскрывает ее специфику и необходимость применения в начальной школе.

Ключевые слова: мнемотехника, мнемотаблица, словесно-логическая память

В настоящее время перед учителем начальной школы стоит множество задач, одной из которых является всестороннее развитие школьников, при котором у них не должно возникать трудностей в физическом, психическом и умственном плане. Также важно ограждать учеников от информационных перегрузок, поэтому педагогу необходимо обучить детей методу переработки и запоминания информации.

В связи с этим, актуальным является совершенствование современных методов и приёмов, использование более эффективных приемов развития словесно-логической памяти младших школьников. К такому приему можно отнести мнемотехнику.

Мнемотехника, с точки зрения С.М. Вишняковой, – совокупность приемов, имеющих цель облегчить запоминание возможно большего числа сведений, фактов; основана на законах ассоциации [3, с.538]

История мнемотехники берет свое начало в Древней Греции. Она предназначалась для сказителей, жрецов, шаманов и т.д., чтобы они без особых усилий смогли быстро запоминать длинные речи и тексты. Спустя большое количество времени мнемотехника усовершенствовалась. Теперь стало возможным за небольшое количество времени запоминать любую точную информацию, которую не так и легко запомнить: номера телефонов, домов, личные данные, терминологию, иностранные слова, правила, географические названия, символы и т.п. [1, с.120].

Мнемотехника строится от простого к сложному. Сначала школьникам нужно научиться работать с мнемоквадратами, затем приступить к изучению мнемодорожек, а позже к самому сложному – мнемотаблицам. Содержание мнемотаблицы представляет собой рисунки или условные обозначения персонажей сказки, рассказа, стихотворений, басен, явлений и действий путём выделения главных сюжетных линий. Главное, что важно помнить при работе – условное обозначение нужно изобразить так, чтобы нарисованное в дальнейшем без особого труда смогли понять как учитель, так и школьники [1, с.121].

В зависимости от их направленности мнемотаблицы подразделяются на

простые и тематические. При работе учителю важно помнить, что количество квадратов не должно превышать девяти, ведь это соответствует пределу разовой информации для младшего школьника.

Мнемотехнические таблицы – это схемы, в которые заложена основная информация. Они облегчают и ускоряют процесс запоминания текстов, формируют приемы работы с памятью [2].

Использование на уроках литературного чтения в начальных классах мнемотехнических таблиц способствует развитию разных видов памяти: логической (составление, а затем воспроизведение планов и схем), образной (использование ассоциаций, случайных, но стойких связей), а также словесно-логической (память на мысли и слова).

По мнению Е.А. Разумовской, словесно-логическая память – это память на слова, тексты, формулы и логическую последовательность действий. Она «закреплена» за левым полушарием. Человек с развитой словесно-логической памятью хорошо запоминает тексты, последовательность событий, даже через большой промежуток времени [5, с.25].

Развитие словесно-логической памяти у детей начинается обычно с 5-7 лет, иногда еще позднее – только с 9-13 лет. Данный вид памяти особенно важен при обучении младших школьников, т.к. им часто приходится запоминать на уроках большое количество текстовой или числовой информации. Далеко не всем ученикам и не всегда сделать это просто. Для этих целей учителю необходимо тренировать словесно-логическую память.

Процесс развития словесно-логической памяти у младших школьников должен быть организован учителем, потому что дети данного возраста самостоятельно не могут осмысливать информацию и с целью ее запоминания применяют традиционный способ – заучивание. Младшие школьники, освоившие в ходе учебной деятельности смысловое запоминание материала, ни сразу применяют их в учебе. К этому необходимо специальное побуждение со стороны учителя.

При развитии словесно-логической памяти младшие школьники стараются понять прочитанный материал, определения, установить все смысловые связи в тексте и только после этого запомнить материал. Младшим школьникам с развитой словесно-логической памятью становится легче запоминать словесный, абстрактный материал, понятия, формулы, что является необходимым для успешной учебной деятельности [4, с.256].

Для развития словесно-логической памяти младшего школьника можно использовать мнемотаблицы, которые помогут младшим школьникам:

- 1) запомнить большое количество информации,
- 2) сэкономить время при запоминании,

- 3) быстро обучиться, т.е. развивать словесно-логическую память,
- 4) развивать воображение, внимание, образное мышление,
- 5) перекодировать информацию из абстрактных символов в образы,
- 6) развивать графические навыки,
- 7) запоминать большой объем информации на уроке.

Содержание мнемотаблицы представляет собой графическое изображение предметов, действий, персонажей, то есть можно изображать все, что угодно. Главное для учителя и учащихся – передать нарисованное так, чтобы потом без проблем все это расшифровать.

Для изготовления мнемотаблицы учителю или учащимся не потребуется много времени, средств, художественных способностей, ведь нарисовать символические изображения не заставит никакого труда.

При работе с мнемотаблицами выделяют несколько этапов:

1. Составление таблицы и изображение информации с помощью символов (рисунков).
2. Преобразование из абстрактных символов в образы.
3. После перекодирования – пересказ правила, текста с опорой на символы.
4. Каждую таблицу ученик воспроизводит самостоятельно, используя прием наложения [2].

Предлагаемая методика имеет высокую эффективность при работе с детьми младшего школьного возраста. Она основывается на том, дети опираются на образы, и именно по ним проще запомнить учебный материал, который до этого времени запоминался с большим трудом.

Мнемотаблицы можно использовать на уроках литературного чтения для запоминания сказок, заучивания стихотворений и т.д. В каждой ячейке школьники могут нарисовать рисунки, которые помогут без искажений написать текст, сохранив сюжетную линию.

На уроках литературного чтения учителю следует правильно работать с мнемотаблицей:

1. Прочитать рассказ, сказку, стихотворение выразительно.
2. Разбить рассказ на части, определяя важные моменты (каждые 2-3 слова), расчертить лист бумаги на квадраты.
3. Нарисовать на каждый такой момент картинку.
4. Непонятные слова (глаголы или вопросы) по возможности как-нибудь изобразить или просто поставить знак «?». Это надо будет прокомментировать ученику.
5. Попросить учащихся рассказать сказку (стихотворение), используя только ассоциации, т.е. нарисованные картинки.

6. Затем рассказать сказку (стихворение) без помощи картинок, только с помощью образов.

На уроках литературного чтения в начальных классах для развития словесного-логической памяти рекомендуется использовать мнемотаблицы, так как с их помощью у школьников расширяется круг знаний о предмете, появляется желание пересказывать тексты, придумывать самостоятельно графические изображения, дети преодолевают застенчивость, скромность, учатся свободно выступать перед классом.

Список использованных источников:

1. Агафонов, А. Ю. Психология мнемических явлений [Текст] : учеб. пособие / А. Ю. Агафонов. – Самара : Универс-групп, 2005. – 121с.
2. Бабина, А. Мнемотаблицы в НОД как средство развития словесно-логической памяти у старших дошкольников [Электронный ресурс] / А. Бабина – Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/-mnemotablicy-v-nod-kak-sredstvo-razvitija-slovesno-logicheskoi-pamjati-u-starshih-doshkolnikov.html>. – 20.09.2018.
3. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: словарь, ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538с.
4. Выготский, Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте [Текст] : лекции по психологии / Л. С. Выготский. – М. : Психология, 1999. – 265с.
5. Разумовская, Е. А. Как быстро развить память [Текст] / Е. А. Разумовская. – М. : ЛитРес, 2008. – 25с.

ШАХМАТНЫЙ ВСЕОБУЧ КАК ИННОВАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Бондаренко С.М., учитель начальных классов
МБОУ «Лицей №1»
г. Шадринск, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена освещению проблемы шахматного образования младших школьников. Автором описан опыт реализации шахматного всеобуча в МБОУ «Лицей №1» г. Шадринска; представлена краткая характеристика федерального курса «Шахматы – школе» И.Г. Сухина.

Ключевые слова: инновационный предмет, шахматный всебуч, действие в уме, интеллектуальное развитие.

Период внедрения современного Федерального образовательного стандарта начального общего образования характеризуется инновационными изменениями в образовательном процессе. Модернизация образования направлена на то, чтобы обучение и воспитание младших школьников способствовали формированию личности, творчески применяющей приобретенные знания и умения, а также умеющей преобразовывать свою деятельность так, чтобы сделать её как можно более продуктивной.

Таким образом, возникла необходимость обновления содержания, а также методов, средств и форм организации учебно-образовательного процесса.

Один из современных инновационных предметов «Шахматный всебуч» включается в учебный план школы за счет ее инвариативной части, решает сегодня некоторые проблемы интеллектуального развития и социализации личности.

Очевидно для всех, что шахматы полезны для становления и развития личности. А значит, шахматы – это средство повышения интеллектуальных способностей младшего школьника, а также инструмент для развития умений, которые пригодятся человеку во всех случаях жизни.

Еще В.А. Сухомлинский писал: «Ребенку с плохой памятью трудно мыслить, соображать. Меня давно беспокоил вопрос, как укрепить, развить память детей, обогатить ее понятиями, истинами и обобщениями, которые всегда могли бы быть использованы в качестве орудия мышления... В воспитании культуры мышления большое место отводилось шахматам... Игра в шахматы дисциплинировала мышление, воспитывала сосредоточенность... Без шахмат нельзя представить полноценного воспитания умственных способностей и памяти. Игра в шахматы должна войти в жизнь начальной школы как один из элементов умственной культуры. Речь идет именно о начальной школе, где интеллектуальное воспитание занимает особое место, требует специальных форм и методов работы» [6, с. 131].

Проект «Интеллектуал Зауралья» (шахматное образование) успешно реализуется в Курганской области с 2010 года. Его цель – «максимально используя потенциал шахмат, содействовать полноценному интеллектуальному развитию и социализации детей и подростков» [2]. Особенность данного проекта заключается в том, что обучение игре в шахматы осуществляют не спортивные тренеры шахматных клубов, а учителя начальных классов, которые, зная психологические особенности детей младшего школьного возраста, способны сделать процесс обучения радостным, умело поддержать

устойчивый интерес к знаниям об этой древней игре.

Шахматы в школе... Спортивная игра, наука или просто развлечение? Педагоги, прежде всего, рассматривают их как инструмент формирования умственных действий. С.Д. Неверкович отмечает: «... именно использование шахмат как средства обучения позволит наиболее полно использовать развивающий потенциал, заложенный в них. Поэтому актуальным становится следующий тезис: шахматы – школьный учебный предмет (включающий науку и искусство, но не спорт). С этой точки зрения шахматы рассматриваются многими как чётко структурированную систему постепенно усложняющихся занимательных развивающих заданий и дидактических игр» [4, с.12].

Больше 10 лет в МБОУ «Лицей №1» в рамках лицейского компонента учебного плана ведется «Шахматный всеобуч» во 2-3 классах. В условиях реализации стандартов второго поколения в режиме внеурочной деятельности первоклассники постигают азы игры в шахматы.

Рабочая программа «Шахматный всеобуч» и программа внеурочной деятельности «Азбука шахмат» составлены педагогами лицея на основе федерального курса «Шахматы – школе» И.Г. Сухина.

И.Г. Сухин считает: «... новый учебный предмет только в том случае имеет право на жизнь, если несет нечто фундаментальное, и в нем правильно решен вопрос целеполагания» [3, с. 8]. Поэтому базовой целью «Шахматного всеобуча», реализуемого в МБОУ «Лицей №1», является поэтапное развитие способности младших школьников «действовать в уме».

Действие в уме – это заблаговременное проектирование последствий возможного поступка. По мнению В. Барского, автора УМК «Шахматная школа», «...шахматы – практически идеальная модель для тренировки этого процесса мышления» [1, с. 4]. Таким образом, эта формируемая способность – важный показатель развития психологических процессов человека – восприятия и воображения, внимания и памяти, наглядно-образного и логического мышления, а также формирование умений волевого управления своим поведением.

«Шахматно-задачная технология» И.Г. Сухина является авторской технологией развития способности действовать «в уме» с применением шахматного материала. В первый год обучения юные лицеисты (УМК «Шахматы, первый год, или Там клетки черно-белые чудес и тайн полны») в рамках внеурочной деятельности (направление «Общеинтеллектуальное развитие личности») знакомятся в занимательной форме с шахматной доской и фигурами, усваивают элементарные правила игры, оценивают в сравнении силу каждой шахматной фигуры.

Во второй год (УМК «Шахматы, второй год, или Играем и выигрываем»)

учащиеся учатся организовывать взаимодействие своих фигур при атаке или защите, для постановки мата противнику, приобретают практические умения и навыки игры в шахматы через анализ шахматных позиций.

В третий год обучения (УМК «Шахматы, третий год, или Тайны королевской игры») «учащиеся углубляют свои знания во всех стадиях шахматной партии: дебюте, миттельшпиле и эндшпиле» [5, с.3].

В состав предлагаемых учебно-методических комплексов И.Г. Сухина входят:

– учебники с ярким и доступным для понимания детей изложением материала;

– рабочие тетради на печатной основе с занимательными заданиями, помогающими ребенку осознать и освоить основы шахматной игры;

– тетради для проверочных работ, предназначенные для текущего контроля;

– сборники шахматных задач, которые помогают понять основную задачу шахматной партии и научиться разнообразным способам достижения своих побед;

– методические пособия для педагогов, решающих задачи шахматного образования, помогающие не только повысить свои знания об этой древней игре и ее правилах, но и правильно организовать занятия с детьми.

Справедливо отметить и то, что шахматы учат детей корректному поведению: уважать своего соперника, соблюдать установленные правила игры, аргументировано отстаивать свою точку зрения, грамотно вести дискуссию. А значит, «Шахматный всеобуч» способствует формированию нравственной, гармонично развитой личности, способной к реализации стратегических замыслов и тактических комбинаций.

Сегодня научить анализировать шахматные позиции на уроке, значит научить анализировать ситуации в завтрашней повседневной жизни, и так же, как в шахматной партии, – принимать в жизни наилучшие решения.

Список использованных источников:

1. Барский, В. Шахматная школа [Текст] : метод. пособие для учителя / В. Барский. – М. : Библиотекака РШФ, 2016. – 175 с.

2. Интеллектуал Зауралья (шахматное образование) – 2016 [Текст] : сборник материалов для участников IV областного фестиваля по шахматам «Папа+Мама+Я=Шахматная семья», 14 декабря 2016 г. / государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования и социальных технологий». – Курган, 2016. – Вып. 6. – 104 с.

3. Шахматы как инновационный учебный предмет в системе образования Югры [Текст] : материалы межрегион. науч.-практ. конф., 12 октября 2017 г. / Департамент образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры; автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования»; ред. коллегия: А. Г. Пачина, О. Г. Ярлыкова, Е. У. Акбаш, В. В. Семёнова. – Ханты-Мансийск : Институт развития образования, 2017. – 78 с.

4. Неверкович, С. Д. Шахматы как предмет гуманитарного цикла в общеобразовательной школе [Текст] / С. Д. Неверкович // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2001. – № 2. – С. 12.

5. Сухин, И. Г. Шахматы, третий год, или Учусь и учу [Текст] : пособие для учителя / И. Г. Сухин. – 2-е изд. – Обнинск : Духовное возрождение, 2013. – 224 с.

6. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям [Текст] / В. А. Сухомлинский. – Кишинев : Лумина, 1978. – 240 с.

ПРЕИМУЩЕСТВА ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Бузаубакова К.Д., д. пед. н., профессор,
зав. кафедрой «Общая педагогика и психология»

Бупетаева С.Ж., ст. преподаватель,

Жумагалиев Р.А., ст. преподаватель,

Таразский государственный педагогический университет,
г. Тараз, Казахстан

***Аннотация.** В статье представлен опыт внедрения в Таразском государственном педагогическом университете электронного портфолио по результатам непрерывной психолого-педагогической практики в стенах общеобразовательных учреждений.*

***Ключевые слова:** бакалавр, электронное портфолио.*

Одним из важнейших направлений задач нашего государства является подготовка высококвалифицированных конкурентоспособных кадров, в том числе и педагогических, так как профессия учителя – самая прекрасная профессия в жизни каждого человека. Он – носитель не только теоретических

знаний, но и воспитывает у учащихся такие ценности, как уважение к старшим, самоуважение, ответственное отношение к выполняемым поручениям, милосердие, любовь к своему делу, забота об окружающих. В этом состоит аксиологический подход в образовании. Учитель- идеал для ученика. Он мотивирует учащихся к выбору профессии, повышает самооценку личности. Здесь значимое место отводится высшим педагогическим учебным заведениям, способных готовить учителей новой формации, которые владели бы информационными технологиями, умением критически осмысливать проблемы, находить пути её решения. Ответственная миссия в этом процессе возложена на Таразский государственный педагогический университет, имеющий 50-летнюю историю и представляющий в Жамбылской области кузницу подготовки педагогических кадров. Новшеством является и то, что открылись в этом году магистратура по естественно-научным и педагогическим специальностям. Планируется в дальнейшем открытие докторантуры.

Студент 1 курса, окончивший вчера школу и поступивший в высшее учебное заведение, должен почувствовать атмосферу теплоты, доброты со стороны преподавателей. Именно здесь складываются и формируются взаимоотношения и коммуникативные навыки. Уделяется внимание и воспитанию.

В связи с этим известный педагог И.Г.Песталоцци пишет: «Цель воспитания- передача ребёнку знания, его трудовое, умственное, физическое воспитание, всестороннее и гармоничное развитие» [1].

Русский педагог К.Д.Ушинский отмечает: «Цель воспитания- воспитание человека, который был бы полезен обществу» [1].

Основным фактором подготовки бакалавров в области образования становится прохождение студентами 1-2 курсов непрерывной психолого-педагогической практики в стенах общеобразовательных средних школах, гимназий, лицеев и во многих других детских учреждениях. Цель практики- подготовка будущих специалистов, ознакомление с новыми методами и методиками преподавания дисциплин, умения анализировать уроки, осмысливать проблемы, которые предстают перед студентами. Ведь именно во время практики у студентов- практикантов есть возможность реализовать свой творческий потенциал во время тщательного выполнения индивидуальных заданий. Результатом всех выполненных работ является создание портфолио-конечного продукта деятельности студента.

Учитывая то, что в сфере образования происходит цифровизация документации, источников информации, образовательных услуг, начиная с 2018 года с целью постепенного отказа от традиционного портфолио в бумажном варианте в Таразском государственном педагогическом университете под руководством заведующей кафедрой «Общая педагогика и психология», д.п.н., проф. Бузаубаковой К.Д., в соавторстве со старшими

преподавателями Бупетаевой С.Ж., Азимбековой Р.С. было создано электронное портфолио для студентов казахского и русского отделений и рассчитанное на 15 недель. В конце каждого задания студентами предлагается рефлексивный отчёт, в котором студенты могут раскрыть впечатления от практики, проблемы, с которыми они столкнулись и пути решения этих проблем.

К каждому заданию предлагаются приложения, образцы и источники, по которым практикант может найти интересующую его информацию.

Например, на первой неделе студенты беседуют с директором школы, его заместителями по учебной, научно-методической, правовой и воспитательной работе об основных направлениях работы школы. Далее предлагаются подготовка краткой информации об образовательном учреждении, представление общих сведений об учащихся закреплённого класса, составление социальной карты класса. Затем студенты дают оценку расположению учащихся в классе, выписывают расписание уроков и занятий и мн.др. Приложения позволяют студенту в краткие сроки выполнить данные ему задания и отправлять их методисту через портал ТарГПУ. Вторая неделя посвящена ознакомлению с системой управления целостным педагогическим процессом школы. Содержание включает в себя изучение системы управления целостным педагогическим процессом, раскрытие функциональных обязанностей директора школы и его заместителей. Приложения могут быть представлены в виде схем и таблиц, даются источники и образцы.

В задании третьей неделе отражены Государственные общеобразовательные стандарты образования, типовыми планами. Интересным является и то, что в приложении 3.1 выделены учебные навыки, навыки мышления, навыки творческого мышления, навыки логического мышления, навыки критического мышления и алгоритмического мышления, навыки развития языковых компетенций.

Таким образом, каждый студент в своей будущей профессиональной деятельности вооружиться вышеперечисленными знаниями и навыками для развития и совершенствования педагогического мастерства в преподавании.

Задание седьмой неделе посвящено обновлённому содержанию образования как системы критического оценивания. Необходимо дать определения формативного и суммативного оценивания успеваемости.

Содержание выполняемой работы включает три задания, а именно; анализ ресурсов, дающих возможность применения общих целей, количество и тематику связанных между собой уроков в разделе среднесрочного планирования, изучение сущности формативного и суммативного оценивания, создание дескриптора. Вначале студенты должны ознакомиться с понятием «Дескриптор», далее приступить к работе.

Одним из преимуществ электронного портфолио является то, что у студентов во время непрерывной психолого-педагогической практики формируется и развивается творческое мышление. Доказательством тому становится создание коллажа, при котором можно использовать весь свой потенциал.

Содержание электронного портфолио имеет глубокий смысл, так как он учит студента с ответственностью относиться к выполнению заданий, глубокому осмыслению каждого задания, а у преподавателя появляется возможность объективно оценивать работы студентов и вовремя ставить баллы. Ведь нередко, что во время сдачи бумажного портфолио студенты тратят деньги и усилия в поисках необходимой печати, помогает избежать переписывания заданий и их копирования, что не позволительно для передачи качественных знаний.

Пришло время отказаться от количества и перейти к качеству, а качество определяется внедрением инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс.

Студенты анализируют также направления работы общеобразовательных средних школ по развитию функциональной грамотности учащихся, уточнение видов совместной работы таких социальных институтов, как школа и семья. В воспитании ребёнка должна участвовать и школа. Неграмотное выполнение таких работ приводит к конфликтным ситуациям между учителями и учащимися.

Значимое внимание уделено изучению системы классного руководителя и учителя-предметника с талантливыми и одарёнными детьми.

Содержание работы включает такие направления, как выполнение сложных заданий, выполнение и защита научных проектов, предложение нового варианта заданий, более глубокое изучение предмета, предложение собственного проекта Start-Up.

В конце всей практики студенты сдают отчётную документацию и будут участвовать на итоговой конференции.

Отсюда следует вывод, что электронное портфолио даст в будущем свои плоды и все виды документации перейдут на электронный вариант.

Список использованных источников:

1. Бузаубакова, К. Д. Теория и методика воспитательной работы [Текст] / К. Д. Бузаубакова, М. С. Елубаева. – Тараз : ТарГПИ, 2016. – 124 с.
2. Новые возможности развития в условиях четвёртой индустриальной революции [Электронный ресурс] // Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана : офиц. сайт. – Астана, 2018. – Режим доступа: http://online.zakon.kz/document/?doc_id=38416707#pos=15;-255. – 28.10.2018.

3. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы [Электронный ресурс]. – Астана 2010. – 52 с. – Режим доступа: https://primeminister.kz/page/article_item-34. – 28.10.2018.

4. Бузаубакова, К. Д. Особенности системы дуального образования в высших учебных заведениях: опыт Казахстана и Германии [Текст] / К. Д. Бузаубакова. – Тараз : ТарГПИ, 2017. – 156 с.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Витинская Е.Б., магистрант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
учитель начальных классов
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 34»
г. Каменск-Уральский, Россия
Милованова Л.А., к. филол. н., доцент кафедры ТиМНО
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема интеллектуального развития младших школьников на уроках русского языка. При организации таких уроков авторы предлагают придерживаться специальных принципов обучения младших школьников. Статья содержит описание форм, методов, приемов обучения, которые помогут учителю начальных классов повысить развитие ребенка в интеллектуальном направлении.*

***Ключевые слова:** интеллект, умственные способности, интеллектуальное развитие.*

Современная система образования нуждается в обществе, которое способно нестандартно принимать решения, умеет творчески мыслить, т.е. в интеллектуально развитых людях.

Под интеллектом понимается совокупность характеристик, обеспечивающих умственную деятельность человека. Данное понятие состоит из эрудиции, внимания, памяти, наблюдательности, способности к мыслительным операциям, к логическому мышлению и т.д.

Умственные способности можно развивать при помощи выработки

определенных навыков и умений, а также умения мыслить самостоятельно, отыскивая разнообразные варианты решений. Данные личностные особенности необходимы каждому человеку для дальнейших успехов в жизни. Поэтому с младшего школьного возраста нужно учить детей не только счету и чтению, но и грамотному письму.

Организуя уроки русского языка, направленные на интеллектуальное развитие младших школьников, необходимо учитывать следующие принципы:

1. Принцип разностороннего развивающего воздействия на интеллект учащихся. При подготовке к уроку учитель выбирает упражнения, при помощи которых у младших школьников развиваются лингвистические способности, вырабатываются и совершенствуются интеллектуальные личностные особенности: речь, память, внимание.

2. Принцип действенного подхода к обучению. Задача учащихся найти нестандартное решение проблемы, с помощью которого начинают интенсивно развиваться умственные способности.

3. Принцип обоснованного ответа. Учитель должен сформулировать упражнение так, чтобы ученики увидели проблему и могли доказать свою точку зрения, предложить свой вариант решения.

4. Принцип сотрудничества, делового партнерства учащихся и учителя [1, с. 36].

На уроках русского языка для наилучшего усвоения знаний данные принципы нужно применять на этапе изучения нового материала. Особенностью уроков в современном образовании является то, что учащиеся получают знания, применяя частично-поисковый метод [4, с. 54].

Интеллектуальная культура учащихся строится:

- на потребности в овладении методическими знаниями;
- на умении анализировать структуру и содержание текстов, учебных заданий;
- на умении увидеть основное в правилах, определениях и т.д.;
- на умении делить на группы объекты и сравнивать их [1, с. 49].

Для того чтобы развить у младших школьников интеллектуальный потенциал, учителю необходимо реализовать следующие цели:

1. Формирование организационных и содержательных условий для развития у учащихся умений анализировать объект познания (определения, текст и др.).

2. Обеспечение развития у учащихся умения сравнить объекты познания.

3. Содействие формированию у младших школьников умения выделять главное в объекте познания (в правилах, определениях, тексте и др.)

4. Развитие у учеников умения разделять на группы познавательные

объекты и др.

5. Создание условий для формирования памяти учащихся, с помощью которой обобщается прошлый опыт, а также приобретаются новые знания и умения [2, с. 21].

Интеллектуальное развитие младших школьников происходит в результате увеличения роли самих учащихся во время урока, которое основывается на понимании произвольности, способствует наиболее лучшему осознанию образовательного процесса.

Для интеллектуального развития младших школьников на первый план выдвигаются профессиональные качества учителя, использование различных педагогических технологий и методов.

Эффективными средствами развития интеллектуальных способностей учеников считается соединение наглядного и словесного метода. В зависимости от сочетания на уроках русского языка активности и содержательности действий учащихся с наглядным материалом повышается и способность запоминания. При формировании интеллекта у младших школьников применяются различные методы и формы обучения (использование опорных таблиц, схем, дидактических игр, ребусов, кроссвордов, рассказов, эвристических бесед). Они дают возможность младшим школьникам развивать мыслительные операции, способность давать определения понятиям, устанавливать логическую последовательность между предметами, делить на группы [1, с. 72].

Одной из самых распространенных форм развития интеллектуального потенциала младших школьников считается использование уроков в нетрадиционной форме, например, «Поиски королевы Фонетики» по самым разным ее разделам («Удивительная волшебная королева Фонетика», «Веселая лингвистика»), а также применение ребусов, анаграмм, кроссвордов, метаграмм.

Интерактивные методы и приёмы часто используют на уроках русского языка, так как они помогают результативно и в занимательной форме осваивать трудные темы. Это может быть занимательное стихотворение, которое помогает легче усвоить правила правописания, а также лингвистические сказки (сказка о суффиксах, о приставках и т.д.). Можно использовать сказочных персонажей, которые обратились за помощью к учащимся, можно стать матросами и отправиться в морское путешествие в страну Ошибок спасти безударную гласную. Уроки-викторины, уроки-исследования, экскурсии, «Что? Где? Когда?», «Самый умный» можно считать помощниками при обучении, т.к. в их основе лежит учебно-познавательная направленность [2, с. 53].

Если учитывать возрастные особенности младших школьников, а также

возможности уроков русского языка, можно выделить методы эвристического обучения, которые способствуют формированию их умственных способностей:

1. Метод «Если бы ...». При выполнении данного задания, учащиеся должны написать картину о том, как будет выглядеть окружающий мир, если что-то изменится, например, не станет антонимов, однокоренных слов, исчезнут сами слова, все предложения будут только распространенными или сложными. Данный вид заданий направлен на то, чтобы показать практическую значимость русского языка.

2. Метод гиперболизации предполагает уменьшение или увеличение объекта познания, его определенных характеристик, например, придумать самое короткое или длинное слово.

3. Метод фактов. Помогает учащимся осознанно владеть физическими органами чувств, так как младшим школьникам тяжело различать их ощущения с их мыслями.

4. Метод сравнения. При применении этого метода наиболее эффективно использовать вопросы: Что значит сравнить? Всегда ли и все можно сравнивать? Укажите, что, на ваш взгляд, не подлежит сравнению? Попробуйте сравнить несравнимое?

5. Метод конструирования правил. При изучении правил, младшие школьники могут формулировать их сами. Так, в предложенном тексте учащиеся определяют орфограммы, а затем самостоятельно делают вывод о правописании, после этого предлагается сравнить правило учащихся с правилом, которое предложено в учебнике [3, с. 35].

Также существует большое количество эвристических приемов: найди ошибку, фактологический диктант, взаимоопрос, логическая цепочка, опрос-итог, шадящий опрос и другие.

Таким образом, интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка – это целая система, направленная на увеличение качества письменной и устной речи.

С помощью такой организации учебного процесса значительно увеличивается интерес к русскому языку. Учащиеся изучают новые приёмы запоминания, у них развивается способность мышления к осуществлению мыслительных операций. Интеллектуальное развитие учащихся оказывает влияние на их орфографическую грамотность. Младшие школьники начинают испытывать уверенность в своих возможностях, появляется интерес ко всему новому, любовь к языку.

Список использованных источников:

1. Бакулина, Г. А. Интеллектуальное развитие младших школьников на

уроках русского языка [Текст] / Г. А. Бакулина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 240 с.

2. Волкова, М. В. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка [Текст] / М. В. Волкова. – Слободской : Знание, 2003. – 128 с.

3. Горина, Л. В. Интеллектуально-речевое развитие младших школьников на уроках русского языка [Текст] / Л. В. Горина. – Инта : Знание, 2010. – 76 с.

4. Шихова, О. В. Педагогика и методика начального образования [Текст] / О. В. Шихова. – Вологда : Русь, 2003. – 460 с.

ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАРАНДАШОМ И КИСТЬЮ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Гайкова Т.П., к.пед.н., доцент кафедры ТиМНО

Корольчук Н.А., студент

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск, Россия

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные аспекты обучения детей младшего школьного возраста рисованию с использованием карандаша и кисти. Авторы раскрывают важность использования различных техник и материалов в изобразительной деятельности, рассматривают правила работы с ними.

Ключевые слова: техники рисования, изобразительное искусство, младшие школьники.

Техника любого вида изобразительного искусства не существует сама по себе – она подчинена задаче изображения. Выразительные возможности рисунка определяются выбором того или иного материала для его создания. Использование различного материала для художественного изображения позволяет учащимся начальных классов ярко, живо передавать в рисунке образы и впечатления от окружающего мира.

Рассмотрим обучение детей младшего школьного возраста рисованию с использованием карандаша и кисти. Поскольку способы работы с каждым из данных инструментов определяются их специфическими особенностями, то становится необходимым знание выразительных возможностей и разнообразных способов их использования в процессе рисования.

Простой карандаш. Слово «карандаш» тюркского происхождения («кара»

– черный, «таш» – камень), графит – природный материал, напоминающий черный камень, но в графитный стержень карандаша кроме природного графита входит глина (качественная, огнеупорная), чем больше глины, тем тверже карандаш. Степень твердости или мягкости обозначается буквами Т – твердый и М – мягкий. Цифра перед буквой обозначает увеличение степени твердости или мягкости. В учебных целях используются М, ТМ, 2М [3, с.63].

Существуют и специальные правила работы данным инструментом:

1. При рисовании карандаш можно удерживать тремя пальцами как ручку, но дальше от конца и свободнее.

2. Можно рисовать карандашом, удерживая его кистью (как вилку).

При удерживании карандаша первым способом, удобно выполняется штриховка и рисование тонких линий.

Удерживание же карандаша сверху позволяет работать боковой поверхностью графита, что в свою очередь способствует удобному выполнению толстых линий и выполнению тушевки.

Тушевка – это сплошное покрытие одним тоном без нажима.

При выполнении нажима получаются отдельные линии штриха, что является неправильным для данной техники. Тушевка поверхности несколько раз дает более темный тон.

Штриховка – покрытие закрашиваемой поверхности линиями, то есть штрихами. При увеличении нажима на карандаш получается более темный тон. Изгибание штриха по направлению контура позволяет лучше передать формы поверхности [5, с.82].

Акварельные краски – вводно-клеевые из тонко растертых пигментов, смешанных с глицерином, иногда медом или сахарным сиропом; выпускаются сухие, полусырые, полужидкие.

Главное свойство акварели – прозрачность, поэтому рисунки, выполненные акварелью, нежные, воздушные, яркие, легкие.

Правила работы акварелью:

1. Карандашный рисунок под акварель должен быть тонким, еле заметным.

2. Акварельные краски для работы разводятся на палитре.

3. Светлые тона получаем разведением краски водой, чем больше воды, тем светлее тон.

4. Сухую акварель в плитках перед работой необходимо смачивать водой.

При работе над рисунком используются как минимум три кисти «1», «3», «5».

Для обработки мелких деталей применяются отточенные палочки,

акварельные мелки или перьевая ручка [4].

Выделяется несколько способов окраски акварелью.

1. Заливка одним тоном. Последовательность работы: заранее на палитре подготавливается красящая смесь. Для этого большую кисть помещают в емкость с водой, затем круговыми движениями на нее набирается акварельная краска, после чего следует растворение краски в воде. В результате получается цветной раствор, который используется в дальнейшей работе.

На следующем этапе работы берется альбомный лист и кладется наклонно. Для этого используется планшет или любая наклонная поверхность. Кисть обмакивается в красящий раствор таким образом, чтобы на ней было много влаги.

Нанесение первого мазка происходит с верхней части листа, при этом кисть движется слева направо, в нижней части мазка образуется красящий валик, с которого начинается следующий мазок и так далее до полного покрытия листа. Последний красящий валик убирается влажной отжатой кистью. Для усиления яркости цвета выполняется второе покрытие цвета после высыхания первого слоя.

2. Вливание одного цвета в другой. Используется для показа в рисунке заката или восхода солнца, воды, осенних листьев и так далее.

Выполнение:

- на палитре разводятся все необходимые цвета;
- альбомный лист кладется наклонно;
- на кисть набирается много влаги, и окраска начинается с верхней части рисунка нужным цветом, внизу – красящий валик;
- кисть прополаскивается, отжимается и набирается краска другого нужного цвета, наносится мазок, прихватывая красящий валик. При соединении краски с ним образуется плавный переход одного цвета в другой, то есть вливание и так далее.

3. «Сухая кисть». Прием используется для рисования листьев деревьев, травы, шерсти животных, оперения птиц.

Выполнение: работа выполняется без палитры, но с использованием пробного листка для удаления с кисти лишней влаги. Чем меньше ее на кисти, тем меньше отпечаток.

4. Рисование по сырому слою – аляприма. Перед рисованием весь лист бумаги протирается влажным ватным тампоном, но так, чтобы вода не текла с листа и не образовывала водяных пятен. Рисование начинается, не дожидаясь, когда бумага просохнет. По сырому слою наносится краска, она слегка растекается, образуя красивые мягкие переходы цвета.

5. Рисование по сырому листу – лессировка. Рисунок делается

карандашом, а потом краской по карандашу [2, с.48].

Гуашь – водяная краска, но, в отличие от акварели, «кроющая», т.е. обладает способностью перекрывать уже сделанное изображение. Гуашь густа и имеет в своем составе много белил, из-за наличия которых выполненная гуашью живопись светлеет. Писать гуашевыми красками можно и беличьими, и щетинными кистями и на бумаге, и на картоне.

Главное свойство гуаши – плотность, непрозрачность. Рисунки, выполненные гуашью, яркие, сочные, броские, тяжелые [1].

Существуют правила работы с гуашью:

1. Гуашь должна быть разведена в баночке до густоты жидкой сметаны.

Смешивать краски для получения другого цвета нужно на палитре.

2. Светлые тона (голубой, розовый) получаем разведением краски белилами.

Сначала на палитру берется светлая краска (белая, желтая) и только затем в неё вводится осторожно другая краска.

3. Нужно учитывать, что при высыхании гуашь становится светлой.

4. Гуашь не терпит наслоения, так как будет трескаться и осыпаться.

5. При работе гуашью нужно тщательно прополоскать кисть, особенно быть осторожным с белилами и желтой краской [5, с.71].

Необходимо часто менять воду, или поставить два стаканчика с водой.

Таким образом, учитель на уроках изобразительного искусства старается обучить детей рисовать различными материалами для того, чтобы учащиеся начальных классов более эффективно использовали их при отражении в рисунках своих впечатлений от окружающей жизни.

Список использованных источников:

1. Земляная, Л. А. Обобщение опыта учителя изобразительного искусства [Электронный ресурс] / Л. А. Земляная // Инфоурок : образоват. портал / ООО «Инфоурок». – Смоленск : Проект «Инфоурок», 2012-2018. – Режим доступа: https://infourok.ru/obobschenie_opyta_po_izo_uchitelya_zemlyanoy_la-146486.htm. – 14.06.2018.

2. Катаева, Л. И. Коррекционно-развивающие занятия в подготовительной группе [Текст] / Л. И. Катаева. – Москва : Национальный книжный центр, 2004. – 134 с.

3. Курбатова, Н. В. Изобразительное искусство [Текст] / Н. В. Курбатова. – Москва : АСТ, 2010. – 127 с.

4. Нестерова, И. А. Использование нетрадиционных техник в изобразительной деятельности детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / И. А. Нестерова // Образовательная энциклопедия ODiplom.ru. : [web-

сайт]. – Режим доступа: <http://odiplom.ru/lab/ispolzovanie-netradicionnyh-tehnik-v-izobrazitelnoi-deyatelnosti-detei-doshkolnogo-vozrasta>. – 14.06.2018.

5. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий [Текст] / под ред. Р. Г. Казаковой. – Москва : Сфера, 2005. – 127 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ган Н.Ю., к.п.н., доцент
кафедры теории и методики дошкольного образования
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье раскрывается сущность понятий: «технология», «педагогическая технология». Рассматривается применение педагогических технологий, основанных на лично-ориентированном подходе в деятельности педагога дополнительного образования.*

***Ключевые слова:** технология, педагогическая технология, педагог дополнительного образования, лично-ориентированный подход.*

Динамическое развитие российского общества, обновление содержания образования, внедрение новых технологий, требуют формирования ярко индивидуальной, прагматичной, раскрепощенной, независимой личности, способной ориентироваться в быстро изменяющемся социуме.

Деятельность педагогов дополнительного образования по определению Л.Н. Буйловой направлена как на развитие познавательной мотивации детей, так и на решение образовательных задач, непосредственно отвечающих жизненным потребностям детей, что позволит в будущем прогнозировать возможности применения знаний и навыков, полученных в системе дополнительного образования, в различных жизненных ситуациях [1].

По своей специфике образовательный процесс в учреждении дополнительного образования детей имеет развивающий характер, то есть направлен, прежде всего, на развитие природных задатков, на реализацию интересов детей и на развитие у них общих, творческих и специальных способностей. Соответственно, достижение учащимися определенного уровня знаний, умений и навыков должно быть не самоцелью построения процесса, а средством многогранного развития ребенка и его способностей.

Деятельность учреждения дополнительного образования детей строится на таких принципах, как:

- дифференциация, индивидуализация, вариативность образования;
- развитие творческих способностей детей;
- учет реальных возможностей и условий обеспечения образовательных программ материальными, технологическими, кадровыми и финансовыми ресурсами;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся при включении их в различные виды деятельности;
- ориентация на потребности общества и личности обучающегося;
- возможная корректировка учебной программы с учетом изменяющихся условий и требований к уровню образованности личности, возможности адаптации обучающихся к современной социокультурной среде.

В настоящее время педагоги учреждений дополнительного образования детей все более осознанно начинают использовать новые образовательные технологии, рассчитанные на самообразование детей и их максимальную самореализацию в обществе [2].

Слово «технология» происходит от греческих слов *techne* – искусство, мастерство и *logos* – учение. Поэтому термин «педагогическая технология» означает учение о педагогическом искусстве, мастерстве.

Разнообразные трактовки понятия «педагогическая технология» говорят о том, что это качественно новая ступень в развитии педагогики.

По мнению М.В. Кларина, педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.

В.М. Монахов характеризует педагогическую технологию, как продуманную во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя.

Б.Т. Лихачев определяет педагогическую технологию как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса.

Структура педагогической технологии содержит три основных взаимосвязанных компонента:

1. Научный: технология является научно разработанным решением определенной проблемы, основанной на достижениях педагогической теории и

передовой практики;

2. Описательный: технология представляется моделью, описанием целей, содержания, методов и средств, алгоритмов действий, применяемых для достижения планируемых результатов;

3. Деятельностный: технология предстает как сам процесс осуществления деятельности объектов и субъектов, их целеполагание, планирование, организацию, реализацию целей и анализ результатов.

Педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей и проектирующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы алгоритмов, и в качестве реального процесса обучения и воспитания. Она может быть представлена либо всем комплексом своих аспектов, либо научной разработкой (проектом, концепцией), либо описанием алгоритма (программы) действий, либо реально осуществляющимся в практике процессом.

Для описания таких сложных объектов, как педагогические технологии следует выделить их основные общие качества.

Системность – особое качество множества организованных компонентов, выражающееся в наличии интегральных свойств и качеств. Новые интегральные качества технологии как системы проявляются в новых образовательных результатах, отношениях, качествах, субъектах деятельности и т.д.

Комплексность – координация и взаимодействие различных педагогических, психологических, организационно-управленческих и других элементов.

Целостность – наличие общих интегративных качеств при сохранении специфических свойств составляющих элементов.

Научность – включает анализ и использование опыта, концептуальность, прогностичность и другие качества, представляет собой синтез достижений науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено общественным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества.

Концептуальность – система взглядов на педагогический процесс, идей, принципов, на основе которых организуется деятельность.

Структурированность – наличие определенной внутренней организации системы (цели, содержания), системообразующих связей элементов (концепция, методы), устойчивых взаимодействий (алгоритм), обеспечивающих устойчивость и надежность системы.

Преемственность – решает определенную часть общей задачи, координируется по содержанию, времени и другим параметрам.

Вариативность и гибкость – основывается на изменении последовательности, порядка, цикличности элементов алгоритма, в зависимости от условий осуществления технологии.

Инструментальность – обеспеченность комплексом учебно - методических, дидактических средств и инструментов, сопровождающих основные операции образовательного процесса (учебники, оборудование и т.п.).

Эффективность – отношение результата к количеству израсходованных ресурсов. Современные технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам.

Все образовательные технологии, применяющиеся сегодня в дополнительном образовании детей, можно свести к основополагающим закономерностям:

- необходимо активизировать детей;
- вооружить их оптимальными способами осуществления деятельности;
- подвести эту деятельность к творчеству;
- предоставить воспитанникам больше самостоятельности;
- развить такие личностные самообразования детей, как самостоятельность, активность, общение;
- постепенно предоставить детям полную свободу в принятии решений.

Анализ теории и практики внедрения педагогических технологий в практику учреждений дополнительного образования детей позволил В.В. Гузееву выявить три группы проблем:

- освоение образовательной технологии педагогами, их подготовка к новому типу деятельности;
- внедрение технологии в практику;
- подготовка детей к работе в условиях новой технологии [3].

Организация образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей характеризуется особенностями, которые позволяют внедрять в практику их деятельности современные педагогические технологии:

- учащиеся приходят на занятия в свободное от основной учебы время;
- обучение организуется на добровольных началах всех сторон (дети, родители, педагоги);
- психологическая атмосфера носит неформальный, комфортный характер, не регламентируется обязательствами и стандартами;
- детям предоставляются возможности удовлетворять свои интересы и сочетать различные направления и формы занятий;
- допускается переход учащихся из одной группы в другую (по тематике, возрастному составу, уровню интеллектуального развития)

К педагогическим технологиям на основе личностно-ориентированного подхода относятся:

1. Личностно-ориентированное обучение (Якиманская И.С.) - максимальное развитие индивидуальных познавательных способностей ребенка на основе использования имеющегося у него опыта жизнедеятельности [4];

2. Технология индивидуального обучения (В.Д. Шадриков) позволяет адаптировать содержание, методы, формы, темп обучения к индивидуальным особенностям каждого ученика, следить за его продвижением в обучении, вносить необходимую коррекцию;

3. Групповые технологии предполагают организацию совместных действий, коммуникацию, общение, взаимопонимание, взаимопомощь, взаимокоррекцию.

4. Коллективный способ обучения (И.П. Волков, И.П. Иванов) – позволяет выявить, учесть, развить творческие способности детей и приобщить их к многообразной творческой деятельности с выходом на конкретный продукт, который можно фиксировать (изделие, модель, макет, сочинение, произведение, исследование и т.п.)

5. Воспитания общественно-активной творческой личности. Способствует организации социального творчества, направленного на служение людям в конкретных социальных ситуациях. Творческая деятельность разновозрастных групп направлена на поиск, изобретение и имеет социальную значимость.

6. Технология ТРИЗ. Теория решения изобретательских задач (Альтшуллер Г.С.) – это методическая система, которая сочетает познавательную деятельность с методами активизации и развития мышления, что позволяет ребенку решать творческие и социальные задачи самостоятельно.

7. Технология проектного обучения – альтернативная технология, при которой не даются готовые знания, а используется технология защиты индивидуальных проектов.

Отсутствие в учреждениях дополнительного образования детей жесткой регламентации деятельности, гуманистические взаимоотношения участников добровольных объединений детей и взрослых, комфортность условий для творческого и индивидуального развития детей, адаптация их интересов к любой сфере человеческой жизни создают благоприятные условия для внедрения личностно-ориентированных технологий в практику их деятельности.

В дополнительном образовании детей наиболее часто применяются такие технологии, основанные на личностно-ориентированном подходе, как:

- педагогика сотрудничества заключается в переходе от педагогики требований к педагогике отношений, в гуманно-личностном подходе к ребенку, а также в единстве обучения и воспитания;

- технология полного усвоения знаний, для неё характерно то, что уровень знаний единый, а время, методы, формы и условия труда для каждого ученика различны;

- адаптивная система обучения ориентирована на обучение приёмам самостоятельной работы, самоконтролю, взаимоконтролю, приёмам исследовательской деятельности, умению самостоятельно добывать знания;

- технология исследовательского обучения – поиск новых познавательных ориентиров (занятия по естественнонаучному циклу дисциплин) в лабораторных условиях;

- технология игрового обучения – готовые игры с предлагаемым учебно-дидактическим материалом;

- технология модульного обучения – самостоятельное достижение цели учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем (программа обучения);

- технология разноуровневого обучения – для ученика отводится определенное время, которое соответствует его личным возможностям для усвоения учебной программы.

Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей образовательной системы личность. Обеспечение комфортных, бесконфликтных условий для ее развития.

Методическую основу многих личностно-ориентированных технологий обучения и воспитания составляют подходы дифференциации и индивидуализации обучения. Как считают Л.Н. Буйлова и Н.В. Кленова, дифференциация может осуществляться по разным основаниям, но наиболее часто применяются две основные формы:

1. Внутренняя дифференциация, основанная на различии индивидуальных уровней освоения учебного материала (темп, способности). Она может осуществляться в традиционной форме учета индивидуальных особенностей или в форме системы уровневой дифференциации обучения на основе обязательных результатов.

2. Внешняя дифференциация, то есть создание на основе определенных качеств (интересов, склонностей) относительно стабильных групп детей. Она происходит естественным путём при выборе ребенком того направления деятельности, которым он бы хотел заниматься.

Внутренняя дифференциация позволяет педагогу дополнительного образования корректировать программы и отводить для детей определенной

группы столько времени, сколько им необходимо для полного и прочного усвоения этой части программы. Причем педагог имеет возможность, как замедлять, так и ускорять процесс освоения программы в зависимости от той категории детей, с которой он работает.

Индивидуализация означает максимальное раскрытие возможностей каждого ребенка и создание условий для его персонифицированного развития. Объективным фактором, способствующим индивидуализации обучения и воспитания в дополнительном образовании, является относительно небольшое количество детей, с которыми педагог работает одновременно.

Таким образом, можно говорить о том, что в системе дополнительного образования детей существуют объективные предпосылки для использования педагогических и личностно-ориентированных технологий, так как сама суть педагогического процесса в этом направлении изначально ориентирована на личность, так как основывается на принципах гуманизма, добровольности, дифференциации и индивидуализации обучения. На практике реализация данных технологий в дополнительном образовании заключается в создании особой воспитательно-образовательной среды, ориентированной не только на получение ребенком определенных знаний и умений, но и осуществляющей педагогическую поддержку, позволяющую приобретать социальный опыт, коммуникативные навыки, удовлетворять индивидуальные познавательные потребности, а главное – саморазвиваться и самореализовываться.

Список использованных источников:

1. Буйлова, Л. Н. Педагог дополнительного образования и педагог-организатор массовой работы [Текст] : метод. рекомендации / Л. Н. Буйлова. – М. : ЦДЮТ Бибирево, 2001. – 32с.
2. Ган, Н. Ю. Личностно-ориентированный подход в деятельности педагога дополнительного образования / Н. Ю. Ган // Электронный Научно-образовательный Вестник «Здоровье и образование в XXI веке». – 2018. – Т. 20. – № 10. – С. 29 – 34. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.26787/nydha-2226-7417>. – 28.10.2018.
3. Гузев, В.В. Проблемы, особенности и процедуры освоения новых образовательных технологий в педагогических коллективах [Текст] / В. В. Гузев, А. С. Сиденко // Школьные технологии. – 2000. – № 1. – С. 167-181.
4. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ганиева А.А., магистрант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»,
учитель начальных классов МКОУ «Гимназия №9»
Милованова Л.А., к.филол.н., доцент кафедры ТИМНО
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** Перед выпускниками школ проблема выбора профессии особо актуальна. В статье отражено, что профессиональное самоопределение взаимосвязано с развитием личности на всех возрастных этапах. Исходя из этого, авторы рассматривают младший школьный возраст как подготовительный, закладывающий основы для профессионального самоопределения в будущем. Описанные формы профессиональной ориентации помогут учителям при организации внеклассных мероприятий.*

***Ключевые слова:** профориентационная работа, профессиональная ориентация, профессия, формы профориентационной работы.*

На сегодняшний день главной задачей обучения и воспитания является подготовка школьников к основательному выбору профессии. Сегодня профориентационная работа в начальной школе – это неотъемлемая часть учебного процесса.

Начальная база основных знаний школьников о профессиях должна закладываться на стадии конкретно-наглядных представлений о различных профессиях еще задолго до подросткового возраста. Поэтому важное место в работе профориентационной направленности принадлежит младшим школьникам. Именно на этом этапе выявляются интересы и склонности детей к какой-либо профессии [2, с.54].

В настоящее время профориентационная работа в начальной школе проходит через трудовое воспитание. Вопрос «Кем стать в будущем?» является важным вопросом в жизни каждого человека. Именно от выбора будущей профессии зависит круг интересов и самоопределение. Дети должны знать, чтобы иметь хорошую профессию, важно трудиться.

В начальной школе целью профессиональной ориентации является расширение знаний у младших школьников о многообразии профессий. Главную роль в управлении профориентацией играют классный руководитель и родители [1, с.26].

Опираясь на психологические особенности младших школьников, основной задачей профориентации в начальных классах является расширение

кругозора о специфике различных профессий в процессе участия в играх и в общении с взрослыми.

Организация профориентационной работы с младшими школьниками способствует формированию добросовестного отношения к труду, заинтересованности к профессиям своих родителей и ближайшего окружения, а также интерес к наиболее распространенным профессиям. Следует отметить, что выбор профессии, который стоит перед младшими школьниками, на данном возрастном этапе, формирует у детей стремление быть лучше, целеустремленнее, способствует развитию умения формулировать свои планы на будущее.

При реализации профориентационной работы в начальной школе необходимо обращать внимание на создание у младших школьников конкретно-наглядных представлений о профессиях. Именно эти представления помогают создать психологическую основу для дальнейшего развития профессионального самосознания. Содержание и структура занятий профориентационной направленности в начальных классах должна соответствовать возрастным особенностям детей.

В самом начале младших школьников необходимо познакомить с такими определениями, как «профессия», «ориентация», «профессиональная ориентация».

Профессия – это социальная характеристика человека, указывающая на его принадлежность к какой-либо категории людей [5, с.794].

Ориентация – способность разбираться в окружающей обстановке.

Профориентация – это комплекс действий для выявления у человека склонностей и интересов к конкретным видам профессиональной деятельности [4, с.16].

Профессиональная ориентация в начальной школе – это план учебно-воспитательной работы, который направлен на освоение детьми младшего школьного возраста конкретного объёма знаний о различных характеристиках профессий [3, с.34].

В процессе становления ребёнок насыщает свое понимание различными представлениями о всевозможных профессиях. Он пробует представить себя в роли учителя, повара, ученого и др., опираясь на наблюдения за взрослыми.

Чтобы развить интерес младших школьников к миру профессий, необходимо в процессе обучения применять различные приемы работы: игры, коллективные творческие дела, сочинения о будущей профессии, профессиональные мини-пробы. В педагогической деятельности можно использовать различные приемы проведения профориентации на уроке и во внеурочной деятельности. Исходя из содержания занятия или урока, можно

применять такие формы, как короткие рассказы и беседы, отдельные замечания и вставки, выполнение практических работ и опытов, устные и письменные упражнения, решение задач, просмотр учебных кинофильмов. Для сознательного выбора профессии, младших школьников необходимо знакомить с условиями труда конкретной профессии, с отраслями народного хозяйства, учреждениями, предприятиями и т.д.

Существуют основные формы профессиональной ориентации в начальной школе:

- встречи с людьми разных профессий;
- сочинения, конкурсы, защита проектов;
- классные часы, посвященные отдельным профессиям;
- создание классного уголка;
- профессиональное портфолио;
- просмотр и обсуждение видеосюжетов [8, с.19].

Встречи с людьми разных профессий. Обычно, в первую очередь, педагог обращается за помощью к родителям, которые могут рассказать о своей профессии. Для проведения беседы с приглашенными специалистами, необходимо выбрать день встречи и обдумать план беседы, для того, чтобы младшим школьникам было понятно.

Организация экскурсий на предприятия города или области. В проведении экскурсии необходимо выбрать либо какую-то одну профессию, либо группу взаимосвязанных профессий.

Организация экскурсии следует проводить в определенном порядке:

1. Заблаговременно согласовать цель и время визита.
2. Определиться с экскурсоводом (им может быть родитель).
3. Специалист рассказывает о работе предприятия в целом. И о профессии отдельно взятого работника.
4. В ходе беседы нужно знакомить с профессией, используя наглядные материалы.
5. Рассказ должен в себя включать историю профессии, орудия труда и интересные случаи. Необходимо помнить, что рассказ должен происходить на понятном для младших школьников языке.

Оформление классного уголка. Работа заключается в том, чтобы дети подобрали какую-либо информацию о профессиях (необходима помощь родителей). В этом уголке могут быть книги, рисунки, брошюры, фотоматериалы, связанные с какой-либо профессией. В ходе проведения занятия необходимо обращаться к этому уголку.

Создание учащимися «**Портфолио профориентационной направленности**». Младшие школьники могут вкладывать в него свои

рисунки, письменные работы, посвященные какой-то одной интересной профессии, интервью с родителями, также здесь могут находиться и вырезки из журналов [6, с.33-37].

В начальных классах ведущим видом деятельности является игра, она способствует расширению знаний младших школьников о многообразии профессий, обогащает представления о действиях представителей той или иной профессии. Существует множество интересных игр и упражнений, направленных на осмысление отдельных элементов какой-либо профессии. Игры и упражнения профориентационной направленности выбираются в соответствии с возрастными особенностями детей. Например, во втором классе можно проводить такие игры, как: «Сам себе волшебник», «Волшебный магазин» и т.д. В четвертом классе рекомендуется проводить игры повышенной сложности, такие как: «Профессиональная рулетка», «Что кому нравится» и т.д. Кроме этого, при проведении профориентационного занятия необходимо использовать игры профлото: «Угадай профессию», «Собери профессию», «Пирамида» (мужские и женские профессии), «Матрица профессий» и т.д.

С помощью развивающих упражнений и игр появляется возможность узнать, какая сфера деятельности больше всего интересует младшего школьника: спорт, культура, чтение, математика и т.д. В процессе профориентационных игр дети учатся быть ответственными, начинают серьезно относиться к поставленным задачам. Следует отметить, что именно коллективные игры по профориентации важны для младших школьников. Дети начинают общаться друг с другом, вместе находят пути решения, делятся своими мечтами. Происходит развитие коммуникативных навыков: учатся взаимодействовать друг с другом, высказывать свое мнение и слушать других.

В начальной школе уделяется большое внимание трудовой деятельности, в которой дети принимают активное участие. Они изготавливают различные поделки, ухаживают за растениями, ремонтируют книги и т.д. Все эти действия непосредственно влияют на формирование интереса младших школьников. Когда ребёнок видит и чувствует, что окружающие заинтересованы в его труде и в его помощи, у ребёнка появляется желание помочь и сделать лучше для других.

Профориентационная работа в первом и третьем классе немного отличается, т.к. в процессе проведения мероприятий в начальной школе необходимо отбирать материал, соответствующий возрастным особенностям и интересам ребёнка [7, с.19].

В первом классе младшие школьники должны овладеть определенным запасом знаний о профессиях. В первую очередь, они должны знать о трудовой деятельности своих родителей, уважать их труд и труд других профессий. В

третьем классе нужно расширять круг знаний у младших школьников о различных профессиях. Также необходимо познакомить детей с профессиями родного края.

Таким образом, профориентация в начальной школе необходима. Так как именно через такую работу можно объяснить младшим школьникам, какими знаниями и качествами необходимо обладать, чтобы освоить конкретную профессию.

Список использованных источников:

1. Артюхова, И. С. Проблема выбора профиля обучения в старшей школе: Первичное профессиональное самоопределение [Текст] / И. С. Артюхова // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 28-33.

2. Борисова, Е. М. Индивидуальность и профессия [Текст] / Е. М. Борисова. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

3. Денисова, Т. Л. Элементы профориентации на уроках трудового обучения в начальных классах [Текст] / Т. Л. Денисова // Начальная школа плюс до и после. – 2015. – № 6. – С. 34-36.

4. Иванова, Е. М. Профессионализация и профориентация [Текст] / Е. М. Иванова // Начальная школа. – 2012. – № 9. – С. 15-21.

5. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: около 57 000 слов [Текст] / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд. – М. : Русский язык, 1986. – 797 с.

6. Пряжников, Н. С. Работа по профориентации в младших классах [Текст] / Н. С. Пряжников // Педагогический журнал. – 1993. – № 5. – С. 33 – 37.

7. Солнцева, Г. М. Профориентационная работы в начальных классах [Текст] / Г. М. Солнцева // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – № 7. – С. 17-20.

8. Харисова, Е. В. Профориентационная работа в школе: цели, задачи, планирование [Текст] / Е. В. Харисова // Начальная школа. – 2013. – № 6. – С. 18-20.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РОСТОМ ПЕДАГОГОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Глухарев Д.С., директор
ЧОУ гимназия во имя Святителя Николая Чудотворца
г. Сургут, Россия

***Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме профессионального роста педагога. По мнению автора, современное образование постоянно диктует новые требования для педагогов, одним из которых является соблюдение постоянного профессионального роста. Исследователь приходит к выводу, что поиск квалифицированных кадров – одна из главных проблем руководителя образовательной организации. Автором описаны качества педагога, которые должен развивать в них руководитель с целью эффективной слаженной работы всей образовательной организации.*

***Ключевые слова:** профессиональный рост, педагогическое сопровождение, профессионализм.*

Профессиональный рост педагогов в условиях усложнения требований к данной профессии, в том числе, связанных и с разработкой Профессионального стандарта педагога, становится ключевой проблемой для современного руководителя общеобразовательного учреждения. Школьный педагог в настоящее время должен не только владеть знаниями и методикой их преподавания, но и находить контакт с ребёнком любого психологического типа, уметь доступно подать материал, стать другом и наставником для обучающихся. В то же время педагог не имеет права ни на год остановиться в своём профессиональном росте, чтобы идти в ногу с перманентным процессом реформирования в российской системе общего образования, непрерывно повышать свою квалификацию, развивая при этом и межпредметные связи с коллегами, становясь значимой частью единого коллектива, в совокупности организующего учебный и воспитательный процессы.

Формирование педагогического коллектива, правильный подбор высокопрофессиональных и способных к продуктивной коммуникации кадров становится первостепенной обязанностью директора образовательной организации при условии, что данный руководитель является эффективным менеджером, способным к прогрессивному развитию своего учреждения. Разрабатывая вопрос управленческого сопровождения профессионального роста педагогов, мы опираемся на концепцию педагогического сопровождения Л.И. Пономаревой и исследования в области профессиональной деятельности

руководителя, в частности, кадровой политики, А.А. Стерхова, поднимающего проблемы эффективного менеджмента в средней общеобразовательной школе.

Рассматривая проблему управления школой как педагогического и экономического феномена, А.А. Стерхов констатирует, что «осуществлять управление – это значит руководить, координировать, распоряжаться, принимать ответственные решения, развивать свою организацию, добиваться успеха, осуществлять подбор квалифицированного персонала, который в совокупности станет проводником и реализатором принимаемых руководителем решений» [2, с.166]. То есть говорится о том, что грамотный руководитель должен подобрать такой персонал, который способен понимать стратегические цели организации, и единой командой продвигать их в жизнь, совершенствуя образовательный процесс в данной конкретной школе.

Но именно поиск квалифицированных кадров является в настоящее время одной из главных проблем руководителя образовательной организации. Если рассматривать педагогов предпенсионного и пенсионного возраста, риском здесь является эмоциональное выгорание, неспособность быстро адаптироваться к постоянно меняющимся реалиям, новым требованиям к личности педагога, а также способность в любой момент покинуть педагогический коллектив в связи с выходом на заслуженный отдых (в том числе и в любой отрезок учебного года). При рассмотрении кандидатур молодых специалистов зоной риска является отсутствие стажа и опыта работы, так как значительная часть тонкостей преподавания предметов и методики ведения школьной документации не постигается бакалавром в высшем учебном заведении, и возможна только в процессе реальной педагогической практики. По мнению А.А. Стерхова, важнейшую информативную роль при формировании педагогического коллектива для опытного руководителя играет резюме претендента на вакантную педагогическую должность [3]. В таком коротком, но ёмком жанре, как резюме, будущий педагог, сам иногда не замечая этого, раскрывает многие стороны своей биографии и карьеры, в том числе, иногда и наличие элементарной грамотности. Так, учёный приводит пример выпускницы одного из российских педагогических вузов, отправившей в школы города своё резюме в объёме 2 страниц печатного текста, в котором руководителем школы было найдено 32 орфографические и речевые ошибки, вплоть до названия публикации ВАК-овской статьи «ВАГ-овской» [3].

Рассмотрим, какие качества должен развивать руководитель в своих педагогах, чтобы добиться эффективной слаженной работы всей образовательной организации. Во-первых, это постоянное активное самосовершенствование и саморазвитие в области преподаваемого предмета, в том числе трансляция собственного опыта в виде публикаций в периодических

и непериодических научных изданиях, выпуск учебных и учебно-методических пособий, посещение семинаров и мастер-классов, тематических педсоветов, разработка авторских семинаров и мастер-классов уровня школы, города, и даже региона.

Во-вторых, рост знаний о современных тенденциях методологии педагогической науки, и компетентности в овладении современными методиками, в применении их на практике с классом любого уровня сложности.

Для этого необходимо регулярное повышение квалификации учителя не только на уровне краткосрочных курсов от 16 до 144 часов, но и на уровне профпереподготовки, магистратуры и даже аспирантуры. Сюда же следует отнести использование современных образовательных технологий, таких, как проблемное обучение, кейс-технологии, игровые технологии, и многие другие. Немаловажным является и умение педагога перестраиваться под современные требования федерального государственного образовательного стандарта всех уровней общего образования. Руководитель образовательной организации при этом должен не только стимулировать педагогов к инновациям; управленческим сопровождением является, прежде всего, создание самих оптимальных условий для реализации вышеуказанных аспектов развития педагога: предоставление учебных отпусков, подбор вузов в территориальных пределах, удобных для каждого конкретного педагога, обеспечение замены отсутствующего учителя для сохранения учебного процесса в полном объёме, формирование эффективной и ответственной методической службы, способной осуществлять сопровождение коллектива в профессиональном росте.

Крайне важным становится отслеживание работы педагога с учащимися, ограничивается ли она только проведением уроков по школьному расписанию, или предполагает дополнительные занятия, работу с одарёнными и слабоуспевающими детьми. Учитель должен быть заинтересован не только в росте фактической успеваемости по своему предмету, но и в объективном подтверждении данного роста: результативности всероссийских проверочных работ, ОГЭ и ЕГЭ. Развивать личность учащегося необходимо и через участие в олимпиадах, конкурсах, научно-практических конференциях, соревнованиях и состязаниях различного уровня. Так, Л.И. Пономарева указывает, что педагогическое сопровождение – это процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога [1, с. 174].

Таким образом, управление профессиональным ростом педагогов с позиции руководителя образовательной организации предполагает непрерывную работу по формированию и развитию педагогического

коллектива, помощь в профессиональных затруднениях, возникающих у педагогов, стимулирование профессионального роста и обеспечение реальной возможности данного процесса путём продуманной кадровой и финансовой политики.

Список использованных источников:

1. Пономарева, Л. И. Соотношение парадигм сопровождения и поддержки в педагогической теории и практике [Текст] / Л. И. Пономарева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 10. – С. 171-174.

2. Стерхов, А. А. Психология профессиональной деятельности руководителя общеобразовательной организации [Текст] / А. А. Стерхов // Гуманитарные науки. – 2017. – № 4(40). – С. 165-175.

3. Стерхов, А. А. Резюме как средство самопрезентации современного конкурентоспособного педагога [Текст] / А. А. Стерхов, Е. А. Милушкина // Социология образования. – 2018. – № 2. – С. 63-69.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗВ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Грибанова Т.В., студент
Жданова Н.М., к.пед.н.,
доцент кафедры ТиМНО
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме использования элементов технологии ТРИЗ в обучении и воспитании младших школьников. В статье автор раскрывает понятие «технология ТРИЗ», его сущность.*

***Ключевые слова:** технология, педагогическая технология, теория решения изобретательских задач.*

Современное общество нуждается в творческих и активных людях, которые способны нестандартно выходить из сложных ситуаций, неординарно мыслить. Для решения данного вопроса педагогам необходимо формировать творческое логическое мышление еще с младшего школьного возраста, в этом помогают изобретательские задачи.

Именно начальная школа способствует стремительному развитию ребенка и формированию у младших школьников абстрактного мышления, творчества и логики.

С целью решения данного вопроса учителями начальных классов активно используются инновационные педагогические технологии. В российской педагогике, впервые термин «технология» появился во второй половине прошлого века. Сущность вышеназванного понятия заключалась в том, что данная категория является процессуальной, представляющей собой комплекс методов, направленных на проектирование и использование эффективных процессов, в рамках изменения объектов или явлений.

В свою очередь педагогическая технология представляет собой организационно-методическое сопровождение образовательного процесса и состоит из взаимосвязанных компонентов: приемов и методов обучения, воспитательных средств.

В последнее десятилетие большое внимание стало уделяться использованию в обучении и воспитании младших школьников технологии решения изобретательских задач (технология ТРИЗ). В основе данной технологии лежит идея разработанная Г.С. Альтшуллером.

Как и любая другая педагогическая технология ТРИЗ представляет комплекс методов, приемов и средств. Отличительной чертой данной технологии является комплекс применяемых алгоритмов, разработанных Г. Альтшуллером, цель которых заключается в выявлении и использовании законов, закономерностей развития систем.

Основная функция технологии ТРИЗ заключается в решении задач творческого и изобретательского характера любой сложности без выбора правильного решения из предложенных вариантов. Также важной функцией, на наш взгляд, является развитие творческой личности, способной самостоятельно выявлять проблему, решать научные и исследовательские задачи. Данная функция особенно актуальна в рамках осуществления младшими школьниками проектной деятельности [2, с.41].

Использование технологии ТРИЗ в образовательном процессе начальной школы позволяет систематизировать знания из любых научных областей, и использовать их в новом качестве. Многие приемы и методы данной технологии предполагают организацию работы в группе, что способствует формированию творческих коллективов.

Авторы технологии ТРИЗ утверждают, что существуют основополагающие компоненты: законы развития технических систем; информационный фонд; вепольный анализ; алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ); методы развития творческого воображения.

Информационный фонд состоит из: системы стандартов на решение изобретательских задач (типовые решения определенного класса задач); технологических эффектов (физических, химических, биологических, математических, в частности, наиболее разработанных из них в настоящее время - геометрических) и таблицы их использования; приемов устранения противоречий и таблицы их применения; Ресурсов природы и техники и способов их использования [3, с.105].

АРИЗ представляет собой программу (последовательность действий) по выявлению и разрешению противоречий, т.е. решению задач. АРИЗ включает: собственно программу, информационное обеспечение, питающееся из информационного фонда и методы управления психологическими факторами, которые входят составной частью в методы развития творческого воображения. Кроме того, в АРИЗ предусмотрены части, предназначенные для выбора задачи и оценки полученного решения.

Вепольный анализ (структурный вещественно-полевой анализ) позволяет представить структурную модель исходной технической системы, выявить ее свойства, с помощью специальных правил преобразовать модель задачи, получив тем самым структуру решения, которое устраняет недостатки исходной задачи. ТРИЗ-технология позволяет решать стандартные изобретательские задачи применяя информационный фонд, а нестандартные – используя АРИЗ [1, с.29].

Анализ педагогической и методической литературы позволяет нам утверждать, что в образовательном процессе начальной школы чаще используются следующие элементы данной технологии: метод проб и ошибок; мозговой штурм; морфологический анализ (ящик или рюкзак); решение реальных и сказочных изобретательских задач.

В ходе учебной и внеурочной деятельности учителя начальных классов чаще всего используют мозговой штурм. Учащиеся класса делятся на группы, каждая группа работает над своей проблемой или над одной для всех. В каждой группе выбирается лидер, секретарь, который записывает все высказанные идеи, а спикер оглашает всему классу реальные и нереальные идеи. Данный метод позволяет научиться младшим школьникам: работать в группе, слушать и слышать друг друга, высказывать и отстаивать свою точку зрения. Ценным в данном методе является положение о том, что не правильных идей и высказываний не существует. Необходимо рассматривать мнения каждого члена группы. Дети должны усвоить, что на занятиях каждый должен принимать активное участие в разрешении любых проблем и задач. Мнение каждого очень ценно, желательно дополнять высказывание товарища и не повторяться, используя уточняющий и углубляющий материал. Высказываться

доброжелательно, выслушивая мнение другого, обосновывая свое мнение. Корректно доказывать свою правоту.

Метод синектика, основывается на социально-психологической мотивации коллективной интеллектуальной деятельности.

Морфологический анализ (ящик, рюкзак) позволяет систематизировать знания путем подбора возможных решений (морфологических признаков). Данный метод целесообразно использовать после изучения крупного раздела или темы на уроках математики или русского языка. Он может охватывать материал нескольких лет обучения. Например, в первом классе дети знакомятся со словами, которые отвечают на вопросы: кто? что? Эти знания уже можно положить в морфологический рюкзак, далее они узнают что такие слова называются именем существительным, и с каждым годом обучения, они узнают все больше об имени существительном, как части речи, и снова все свои знания они складывают в морфологический рюкзак. Они учатся определять падежи у имени существительного, выполняют различные практические тренировочные упражнения, позволяющие систематизировать знания о данной части речи, периодически доставая из морфологического рюкзака необходимые знания.

Метод решения сказочных и реальных изобретательских задач, позволяет развить у младших школьников вырабатывать оригинальные идеи, сюжеты сказок, новые варианты решения проблемных ситуаций

Таким образом, именно использование элементов технологии ТРИЗ позволяет младшим школьникам научиться смотреть на мир по другому и помнить, что неправильных идей не бывает, какими бы они нереальными и сказочными не казались. Используя методы данной технологии учитель начальных классов развивает у обучающихся коммуникативную компетенцию, творчество, логику.

Список использованных источников:

1. Васильева, З. С. Сообщество ТРИЗ: логика и этика советского изобретателя [Текст] / З. С. Васильева // Этнографическое обозрение. – 2012. – № 3. – С. 29-46.
2. Глазунова, М. А. Интегрированный курс на основе ТРИЗ-педагогики [Текст] / М. А. Глазунова. // Педагогика. – 2002. – № 6. – С.40-43.
3. Терехова, Г. В. Ресурсный подход к организации продуктивной деятельности субъектов ТРИЗ-образования [Текст] / Г. В. Терехова // Инновации в образовании. – 2014. – № 3. - С. 103-112.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Евдокимова В.Е., к.п.н., доцент
кафедры физико-математического и
информационно-технологического образования
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»,
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** Все чаще в образовательном процессе дошкольного учреждения педагоги используют информационные коммуникационные технологии для создания дидактических материалов к занятиям с дошкольниками. Виртуальные экскурсии являются занимательным цифровым ресурсом, направленным на решение образовательных задач.*

***Ключевые слова:** информационные коммуникационные технологии, цифровые образовательные технологии, виртуальные экскурсии, наглядность*

В настоящее время в образовательном процессе не только школьного, но и дошкольного учреждения, используются новые подходы, внедряются новые методы и приемы обучения детей, которые призваны обновить и улучшить традиционные методы обучения.

Внедрение информационных коммуникационных технологий (ИКТ) в деятельность дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), является актуальным для современного образования.

Использование ИКТ педагогами дошкольного учреждения в непосредственной образовательной деятельности позволяет наполнить содержание занятий новыми методами и приемами обучения.

С помощью средств информационных коммуникационных технологий педагоги могут создавать различные образовательные материалы.

В сети Интернет существует множество готовых дидактических материалов, которые педагоги дошкольного образовательного учреждения могут использовать в воспитании и обучении детей, даже есть специальные сайты, содержащие коллекции заданий по разным образовательным разделам, и порой педагоги тратят немало времени, чтобы найти нужный ресурс для занятия. Но не следует забывать, что часто, материалы, которые находящиеся в свободном для всех доступе, и порой не соответствуют ни по содержанию, ни по построению тем требованиям, которые предъявляются к такому роду материалов, и, соответственно, не соответствуют дидактическим принципам

научности и учета возрастных особенностей детей [2].

Исходя из вышеизложенного следует сделать вывод, что порой для непосредственной образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста целесообразно разработать и активно использовать в образовательном процессе авторские тематические мультимедийные продукты, которые будут направлены на решение конкретных образовательных задач, указанных в цели занятия.

Для создания демонстрационного и раздаточного материала педагоги ДООУ могут использовать известные распространенные программные средства, которые установлены у каждого пользователя как на домашнем, так и на рабочем компьютере, а именно:

- программы для работы с текстом (текстовый процессор);
- программы для работы с табличными данными (электронные таблицы);
- программы для создания и просмотра презентаций;
- графический редактор для обработки изображений.

Чаще всего для детей дошкольного возраста с помощью средств ИКТ можно создавать *карточки*, которые используют педагоги и как раздаточный материал, и как наглядность на занятии, и *презентации*, которые могут быть и мультимедийными, и интерактивными, т.е. представлять собой цифровой образовательный ресурс (ЦОР) [0].

Цифровые образовательные ресурсы представляют собой информационный продукт, предназначенный для использования в образовательном процессе, в виде интерактивного мультимедиа ресурса, направленного на решение образовательных задач.

Мультимедиа технологии представляют собой средства информационных коммуникационных технологий, использующих различные программные и технические средства обучения с целью эффективного воздействия на пользователя, который одновременно является и читателем, и слушателем, и зрителем. Наглядность, созданная с помощью мультимедиа технологий и подкрепленная аудиовизуальными технологиями, значительно повышает усвоение нового материала, потому что задействованы такие каналы восприятия детей как зрительный, слуховой и эмоциональный, что позволяет погрузить дошкольника в изучаемый мир [2].

Чаще всего педагоги ДООУ в воспитании и обучении дошкольников используют цифровые образовательные ресурсы в виде мультимедийных презентаций, которые кроме изображений на слайдах содержат звук, видео, анимационные эффекты. Такие презентации выдают сложный материал частями, позволяют не только понять новый материал, но и закрепить полученные ранее знания. У педагога появляется возможность более детально остановиться на вопросах, вызывающих у дошкольников затруднения.

ЦОР, созданные для дошкольников отличаются от цифровых образовательных ресурсов, созданных для детей более старшего возраста. К мультимедийной презентации, создаваемой для детей дошкольного возраста, предъявляются особые требования.

Во первых, мультимедийная презентация, созданная для дошкольников не должна содержать текстовую информацию, так как не у всех детей в дошкольном возрасте сформирован навык чтения. Текст на слайдах предназначен больше для взрослых (педагогов или родителей), поэтому он должен быть размещен так на слайде, чтобы не отвлекать внимание детей от основной информации.

Во-вторых, в презентацию следует размещать изображения высокого качества, не допускаются нечеткие, размытые рисунки. Все изображения не должны содержать мелкие детали, желательно использовать в презентации предметные картинки из одной серии.

В-третьих, добавляя звуковые и видео файлы в презентацию, педагог должен заранее проверить их качество (чтобы не было лишних шумов), и, по необходимости, обработать их (уменьшить вес, обрезать лишнюю музыку или видео).

Цифровые образовательные ресурсы используются педагогами ДООУ как в непосредственной образовательной деятельности, так и в другие режимные моменты, (например, с помощью мультимедийных презентаций можно проводить с детьми комплексы зрительных гимнастик, физкультминутки и пр.). Добавленные на слайд животные, выполняющие анимированные движения, вызывают у детей восторг, что положительно влияет на эмоциональную сферу ребенка.

В данной статье рассмотрим использование ЦОР в непосредственной образовательной деятельности на занятиях по познавательному развитию. Такие ресурсы являются прекрасным наглядным демонстрационным материалом по ознакомлению с окружающим миром, так как многие его явления невозможно показать или представить, а с помощью мультимедийных презентаций все становится ближе, доступнее и понятнее.

Очень увлекательны для дошкольников ЦОР, созданные в виде виртуальных экскурсий (виртуальных путешествий). Это могут быть различные путешествия, например, «путешествие по родной стране», «путешествие по Африке», «экскурсия в музей игрушек» и пр. В таких виртуальных экскурсиях происходит слияние информации, взятой из энциклопедий с аудио-, видео-, и анимационными эффектами. Такая информация надолго остается в памяти детей дошкольного возраста, переходя их кратковременной памяти в длительную.

Представленные в виртуальных экскурсиях жизненные ситуации, объекты или явления окружающего мира, позволяют увидеть ребенку то, что

невозможно увидеть в повседневной жизни, например, водоворот воды в природе, рост растений и т.д.

Рассмотрим более подробно ЦОР в виде виртуальной экскурсии и виртуального путешествия.

Виртуальная экскурсия – экскурсия «Праздники моей страны». Цель ее – формирование у детей дошкольного возраста представлений о праздничной культуре поколений. Созданная презентация познакомит детей с праздниками, которые отмечаются в нашей стране, историей их возникновения, фольклорными традициями, передаваемыми из поколения в поколение.

Данный ЦОР целесообразно создать в виде интерактивной мультимедийной презентации, что даст для педагога возможность рассматривать все праздники индивидуально (каждый отдельно) и в комплексе, когда один вытекает из другого. Задания можно расположить на слайде в виде обучающей игры, что позволит:

- представить информацию в игровой форме;
- регулировать темп и количество решаемых задач;
- отклик программы на правильно выполненное дошкольником задание в виде анимационного объекта;
- приобретение уверенности ребенком в себе, так как у него появляется возможность исправить ошибки;
- развитие у дошкольника самостоятельности и самоконтроля [3].

Виртуальное путешествие – «Путешествие по реке времени» или «Путешествие по времени». Цель данного путешествия – познакомить дошкольников с историей мореплавания, возникновения и внешнего изменения водного транспорта.

Дошкольников ждет увлекательное путешествие, которое предполагает несколько остановок. Каждая остановка соответствует определенному этапу времени человеческой истории, например для того, чтобы попасть в древний мир первобытных людей следует выйти на остановке «Древний мир», чтобы попасть в мир средневековья – «Средние века», узнать все о нашем времени можно на станции «Современный мир» и т.д.

Для полного погружения дошкольников в тему можно подобрать художественные произведения, музыку и изображения и соединить эти эффекты на одном слайде. Так например, педагог озвучивает слайды, наговаривая текст своим голосом, затем накладывает текст на музыкальное произведение, и полученный материал сопровождает показ иллюстраций на слайде. Изображения следует подобрать такие, которые раскрывают информацию о перемещении людей во все времена по воде, как они это делали, например старались использовать силы природы – течение рек, направление ветра и прочее, а также свою собственную силу – делали плоты из бревен, из

толстых бревен выдалбливали лодки и пр.

Аналогичным образом, используя шаблон виртуальной экскурсии «Путешествие по реке времени», педагог может создать и виртуальные экскурсии «История воздухоплавания», «История письменности», и т.д.

Таким образом, цифровые образовательные ресурсы, созданные в виде виртуальных экскурсий, целесообразно использовать в ходе непосредственной образовательной деятельности во всех образовательных областях, а различные объекты, добавленные педагогами в основное содержание слайдов (звук, видео, изображения, анимация) с соблюдением требований, рассмотренных выше, позволят создавать такие мультимедийные презентации, которые будут соответствовать наглядно-образному мышлению детей дошкольного возраста.

Список использованных источников:

1. Евдокимова, Е. В. Использование ИКТ при создании мультимедийной презентации для детей дошкольного возраста [Текст] / Е. В. Евдокимова // Современное дошкольное образование. – 2014. – № 4. – С. 28-33.

2. Комарова, И. И. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании [Текст] : пособие для педагогов дошко. учреждений / И. И. Комарова, А. В. Туликов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мозаика-Синтез, 2013. – 184 с.

3. Красильникова, В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В. Красильникова. – 2-е изд. перераб. и дополн. – Оренбург : ОГУ, 2012. – 292 с. – Доступ с сайта Университетская библиотека онлайн. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=259225>. – 28.10.2018.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Жданова Н.М., к.пед.н., доцент кафедры ТиМНО
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки студентов к организации исследовательской деятельности младших школьников. Раскрыты методологические подходы, позволяющие реализовать

данное направление подготовки будущих учителей начальных классов, а также ее компоненты: методологический, методический, технологический, нравственно-психологический.

Ключевые слова: *исследовательская деятельность, системный и деятельностный подход, подготовка, подготовка студентов к педагогической деятельности, компоненты подготовки.*

Решение проблемы организации исследовательской деятельности младших школьников нашло свое отражение в Федеральном Государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), который содержит основную модель массовой начальной школы, направленной на обеспечение самоопределения и саморазвития личности, владеющей способами познавательной и исследовательской деятельности.

По нашему мнению, решение данной проблемы необходимо начинать на уровне подготовки будущих учителей начальных классов к осуществлению профессиональной педагогической деятельности. Данная работа должна протекать целенаправленно и систематически. Поэтому методологической базой осуществления процесса подготовки студентов к организации исследовательской деятельности младших школьников будет служить системный и деятельностный подход.

Системный подход в данном исследовании служит основанием для рассмотрения всех объектов как систем, в научной литературе рассматривается как направление одного из уровней методологии, раскрывающего все объекты через внутренние системные свойства и связи, предполагающие целостность объекта, взаимосвязь всех его частей и функций. Каждый объект рассматривается, как составляющий элемент системы более высокого порядка [1].

Именно системный подход как методологическое основание решения вышеназванной проблемы позволит определить структуру подготовки студентов к организации исследовательской деятельности младших школьников. Как было выше отмечено, помимо системного подхода мы опираемся на основные положения интегративно-деятельностного подхода.

С точки зрения применения интегративно-деятельностного подхода, все рассматриваемые явления и процессы представляют собой сложные системы, включающие интегрированные взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты. Характеристика деятельности и подготовка к ней с позиции данного подхода предполагает рассмотрение первой в качестве основного средства достижения цели второй. Таким образом, процесс подготовки студентов к организации исследовательской деятельности младших

школьников будет осуществляться систематически в рамках учебной и практической деятельности (производственная и педагогическая практика), и будут использоваться интегративные знания из различных наук и учебных дисциплин.

Рассмотрим подробнее понятие «подготовка». С психологической точки зрения оно представляет собой процесс, в результате которого формируется готовность.

В свою очередь В.А. Сластенин, раскрывая педагогический аспект данного понятия, отмечал, что подготовка является основой профессионализма [3].

В данной статье, мы будем придерживаться понятия «подготовка студентов к педагогической деятельности» сформулированного Н.В. Ипполитовой, которая раскрывает его, как сложное, системное явление, включающее в свою структуру комплекс взаимосвязанных компонентов, интеграция которых прослеживается в рамках успешно реализуемой деятельности» [2, с.50].

Анализ данных трактовок ключевого понятия, позволяет нам утверждать, что подготовка будущих учителей начальных классов к организации исследовательской деятельности младших школьников представляет собой педагогический процесс, направленный на формирование готовности студентов, в ходе усвоения знаний теоретического и практического характера, предполагающего становление профессиональных компетенций.

Исходя из вышеизложенного, мы можем утверждать, что подготовка студентов к организации исследовательской деятельности младших школьников, должна включать следующие компоненты: методологический, методический, технологический, нравственно-психологический, которые будут взаимосвязаны между собой и взаимозависимы. Невозможно исключить ни один из этих компонентов, только их интеграция позволит обеспечить эффективность выше обозначенного процесса.

Методологическая подготовка предполагает усвоение студентами знаний об уровнях методологии и методологических подходах, которые необходимо учитывать при организации исследовательской деятельности в начальной школе.

Теоретическая подготовка включает усвоение студентами общих закономерностей целостного педагогического процесса, знание различных видов деятельности, в том числе исследовательской.

Студенты должны знать возрастные особенности младшего школьного возраста, наиболее эффективные методы обучения, получения информации, а также будущие учителя начальных классов должны хорошо владеть методами

исследования, применяемыми в начальной школе.

В тесной взаимосвязи с теоретической подготовкой находится методическая, которая включает в себя вооружение будущих учителей начальных классов методикой организации исследовательской деятельности. Необходимость последней обусловлена самой сущностью педагогической деятельности, которая предполагает не только знания общепедагогического характера, но и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих возможность эффективного решения конкретных учебно-воспитательных задач в изменяющихся условиях и в различных педагогических ситуациях [1].

В рамках технологической подготовки студенты знакомятся с современными педагогическими технологиями. Выбирают необходимые элементы, приемы и методы данных технологий, который позволят им в будущем осуществлять организацию исследовательской деятельности в начальной школе.

Нравственно-психологическая подготовка к реализации исследовательской деятельности младших школьников предполагает знакомство будущих учителей начальных классов с основополагающими понятиями психологии, в основе которых лежит то насколько у них сформирован интерес к выбранной профессии.

Именно в ходе всех вышеперечисленных видов подготовки у студентов формируются необходимые умения и навыки осуществления исследовательской деятельности в начальной школе.

В нашем понимании исследовательская деятельность представляет собой определенный вид деятельности интеллектуально-творческого характера, протекающий в ходе поисковой активности на основе исследовательского поведения.

Современные ученые рассматривают исследовательскую деятельность учащихся начальных классов как решение творческой задачи, не имеющей заранее известного результата, предполагающее наличие основных этапов, характерных для научного исследования.

В реализации исследовательской деятельности учитель играет существенную роль для младших школьников, он контролирует, направляет, помогает. Учитель начальных классов выбирая формы и методы исследовательской деятельности формирует у младших школьников внутреннюю мотивацию, способствующую решению проблемных ситуаций. Исследовательская деятельность в начальной школе должна носить свободный и творческий характер, ее нельзя ограничивать внешними установками, чтобы в ней оставалось место для импровизации.

Таким образом, именно целенаправленная и систематическая подготовка

студентов к организации исследовательской деятельности младших школьников, позволит осознать будущим учителям начальных классов, что в приобщении младших школьников к исследовательской деятельности педагог должен быть нацеленным не на результат, а на процесс.

Список использованных источников:

1. Жданова, Н. М. Сущность и структура системы подготовки студентов к патриотическому воспитанию младших школьников средствами народной педагогики [Текст] / Н. М. Жданова // Актуальные проблемы профессионального педагогического и технологического образования : материалы II междунар. научно-практ. конф. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2012. – 352 с, С.41-49. (0,4 п.л.).

2. Ипполитова, Н. В. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки [Текст] : монография / Н. В. Ипполитова [и др.]. – Шадринск : Изд-во ШГПИ, 2010. – 244 с. , с.50

3. Слостенин, В. А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов педагогических учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

СОВРЕМЕННАЯ СЕМЬЯ: ОСОБЕННОСТИ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

Забоева М.А., к.пед.н., доцент кафедры ТиМДО
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье рассмотрено значение семьи как социокультурного феномена в развитии личности ребенка. Автором определены особенности семьи в аспекте реализации ею воспитательной, развивающей, образовательной функций. Кроме того, представлены результаты исследования читательских интересов детей старшего дошкольного возраста и их родителей, свидетельствующие о потребности семьи в педагогическом сопровождении со стороны психологов, педагогов, методистов.*

***Ключевые слова:** ребенок, семья, особенности семьи, воспитание, развитие, педагогическое сопровождение.*

Значение семьи как социокультурного феномена в развитии личности ребенка неоспоримо. Нет ни одного другого социального института, который бы мог сравниться с семьей по длительности и силе воспитательно-образовательного воздействия. В семье закладывается фундамент личности ребенка, начинается складываться система ценностей, жизненных установок.

Задачи по поддержке семьи, материнства и детства закреплены на государственном уровне. Например, в программе «Десятилетие детства» (принята Указом Президента РФ № 240 от 29.05.2017 г.) содержится план мероприятий по поддержке семьи, охране детства [1].

Современная семья – это центр научных, социально-правовых, государственных интересов. В фокусе социально-гуманитарных наук исследуются ее социокультурный (Т.А. Гурко, И.С. Кон), гендерный аспекты (Г.Г. Филиппова), структура в целом (Р.Р. Овчарова), отдельные компоненты (С.С. Жигалин, А.С. Спиваковская и др.).

Работая как единый слаженный механизм, семья реализует целый комплекс взаимосвязанных функций: обеспечивает благоприятные условия для физического развития, участвует в формировании личности, приобретении и закреплении социально одобряемых навыков поведения, занимается обучением ребенка, развитием у него познавательного интереса, осуществляет эстетическое развитие [3; 4].

Семья – это наиболее естественная, эмоционально насыщенная для развития ребенка среда, в которой ребенок приобретает первый опыт общения с людьми разного возраста, пола, сферы деятельности. Следовательно, семья является одним из важнейших факторов социализации личности.

Кроме того, в семье у ребенка формируются элементарные трудовые навыки, представления о многообразии профессий, уважение к собственному и чужому труду. Поэтому семейное воспитание можно рассматриваться как один из факторов профессиональной ориентации детей.

Влияние семьи на ребенка может носить как положительный, так и отрицательный характер. Чтобы минимизировать возможные отрицательные последствия семейного воспитания при взаимодействии с ребенком родителям следует соблюдать некоторые условия:

- активно участвовать в жизни семьи;
- быть заинтересованным слушателем для своего ребенка, уметь выстраивать диалог с ним;
- обсуждать проблемы и оказывать необходимую помощь ребенку;
- создавать условия для развития способностей ребенка, поддерживать его инициативу, верить в его силы;
- не оказывать на ребенка давление, предоставлять ему возможность

самостоятельного выбора.

С точки зрения психолого-педагогической науки, сегодня представляет интерес исследование особенностей семьи в аспекте реализации ею своих воспитательной, развивающей, образовательной функций.

На наш взгляд, современная семья становится еще более закрытой системой, чем прежде, что имеет как положительные, так и отрицательные последствия. С одной стороны, она имеет возможность уберечь себя от негативных тенденций, имеющихся в обществе, расходящихся с ценностными установками членов семьи, с другой же, лишает возможности оценить уровень благополучия семьи, характер взаимоотношений, эмоционально-психологический климат. В связи с этим, многие проблемы семьи, связанные с воспитанием детей, остаются неразрешенными. Тесное взаимодействие семьи и детского сада, школы с установлением доверительных, заинтересованных взаимоотношений поможет отчасти решить обозначенную проблему.

Другая особенность современной семьи – преобладание нуклеарного ее типа. Все реже дети встречаются со своими бабушками и дедушками. С каждым годом увеличивается число «отстраненных» бабушек, с одной стороны, и представителей молодого поколения, не почитающих и не проявляющих уважение к старшему поколению – с другой. Поскольку возврат к сложному типу семьи (из нескольких поколений) вряд ли возможен, образовательным учреждениям необходимо уделять внимание работе с семьей в направлении формирования у детей ценностей, уважительного отношения к старшему поколению через приобщение к семейным традициям, обычаям, знакомство с историей своей семьи.

Ускоренный ритм жизни привел к тому, что современные родители вынуждены жить в условиях постоянной занятости и дефицита времени и, как следствие, не имеют возможности полноценно заниматься воспитанием и развитием детей. Так, проведенное нами исследование читательских интересов детей старшего дошкольного возраста показало, что ежедневно читают детям 25% родителей, несколько раз в неделю – 41%, редко, когда есть свободное время – 31%. Инициатором чтения выступает, как правило, сам ребенок (70% ответов), родители лишь в 30% случаев. Тем не менее, родители готовы к сотрудничеству с образовательными учреждениями, в частности с дошкольными образовательными организациями. При этом должна быть разработана и внедрена комплексная система помощи семье в реализации ею своих воспитательно-образовательных функций.

Необходимость разработки и реализации педагогического сопровождения семьи с целью формирования ее субъектной позиции по отношению к педагогическому процессу, оказания грамотной и своевременной методической

помощи родителям вызвана потребностью практики [2].

Педагогическое сопровождение семьи воспитанника осуществляется как в традиционных формах взаимодействия детского сада и семьи (презентация дошкольной образовательной организации, педагогический совет с участием родителей, телефон доверия, посещение семьи, открытые занятия с детьми в дошкольной образовательной организации для родителей, общие собрания с родителями), так и в новых (университет педагогических знаний, читательские конференции по книгам о воспитании, родительские конференции, библиотеки для родителей при дошкольных образовательных организациях). Организация «Школ ответственного родительства», проведение, исходя из запросов и потребностей семьи, тематических консультаций, тренингов, практикумов для родителей в образовательных учреждениях, совместных с семьями воспитанников спортивных мероприятий, творческих конкурсов способствуют формированию субъектности семьи, занимающей не просто активную, но деятельную позицию. Такое осознанное и ответственное родительство – неоценимый вклад в развитие ребенка.

Педагогическое сопровождение семьи ребенка дошкольного возраста – это только первая ступень в системе отношений «педагог – родители». Успешный первый опыт эффективного взаимодействия семьи с образовательным учреждением заложит фундамент долгосрочных плодотворных отношений родителей и педагогических работников в системе непрерывного образования.

Таким образом, современная семья, в силу имеющихся особенностей, нуждается в поддержке и своевременной помощи со стороны психологов, педагогов, методистов для полноценной реализации ею своих воспитательных, развивающих, образовательных функций.

Исследование проводилось в рамках гранта «Педагогическое сопровождение семьи как субъекта системы дошкольного образования» договор №27М от 22.01.2018.

Список использованных источников:

1. Десятилетие детства 2018-2027 [Электронный ресурс] : указ Президента Российской Федерации № 240 от 29.05.2017 г. – Режим доступа: <https://www.proaist.ru/articles/desyatiletie-detstva-2018-2027/>. – 28.10.2018.
2. Евдокимова, Е. С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника [Текст] / Е. С. Евдокимова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
3. Зверева, О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учеб. пособие для студ. вузов [Текст] / О. Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – М. : Академия, 2002. – 160 с.

4. Козлова, А. В. Работа ДОУ с семьей: диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг [Текст] / А. В. Козлова, Р. П. Дешеулина. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 112 с.

ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Захарченя Н. Ф., старший преподаватель
кафедры дошкольного образования и технологий,
Дубешко Н. Г., к.п.н.,
заведующий кафедрой дошкольного образования и технологий,
учреждение образования «Барановичский
государственный университет»,
г. Барановичи, Республика Беларусь

***Аннотация:** Автор статьи отмечает, что с целью активизации инициативы студентов, стимулирования предпринимательской активности в Барановичском государственном университете организована работа дошкольного образовательного центра «Университет для детей», который существует в рамках студенческого бизнес-инкубатора.*

***Ключевые слова:** инновации, инновационная деятельность, бизнес-инкубатор, маркетинговое исследование.*

Обеспечение качества образования в учреждениях высшего образования требует поиска новых активных форм работы со студентами – будущими специалистами в области дошкольного образования. Традиционные формы (лекции, практические и лабораторные занятия) организуются с использованием интерактивных методов – диалог-кафе, имитационных и деловых игр, метода проектов и др. Однако этого уже недостаточно для развития у них новых компетенций, востребованных в современной образовательной среде – маркетинговых, предпринимательских и управленческих компетенций.

С целью активизации инициативы студентов, стимулирования предпринимательской активности, расширения направлений коммерциализации научных и инновационных разработок студенческого сообщества в рамках работы студенческого бизнес-инкубатора, который является структурным

подразделением учреждения образования «Барановичский государственный университет» [4], организована работа дошкольного образовательного центра «Университет для детей». С позиций структурно-логического подхода была разработана схема вовлечения в коммерческую, производственную и инновационную деятельность учащейся молодёжи.

В результате данная форма работы профессорско-преподавательского состава кафедры дошкольного образования и технологий со студентами будет способствовать приобретению ими практического опыта в организации и осуществлении предпринимательской деятельности в области дошкольного образования. Кроме того, при использовании такой формы работы как бизнес-инкубатор осуществляется поддержка студентов в создании, становлении, росте и развитии макро и микро организаций; содействие самозанятости студентов и организации ими собственного дела; сотрудничество с субъектами предпринимательской деятельности по реализации бизнес-предложений; организация и проведение совместных мероприятий по обмену опытом предпринимательской, инновационной деятельности.

Опытно-экспериментальная деятельность предполагает поэтапное решение ряда задач:

1 этап: организация и проведение маркетингового исследования востребованности образовательной услуги «Университет для детей».

2 этап: разработка бизнес-плана данной образовательной услуги.

3 этап: анализ имеющихся и создание необходимых условий организации работы дошкольного образовательного центра «Университет для детей».

4 этап: мониторинг качества образования дошкольного образовательного центра [2].

На первом этапе чтобы определиться с самим термином «маркетинговые исследования», следует представить сферу применения их результатов.

Подобные исследования необходимы заинтересованному субъекту (заказчику) для принятия обоснованных решений по всем направлениям своей деятельности. Маркетинговые исследования предпринимаются в целях создания «комфортности» рыночного существования этого субъекта, т.е. в целях достижения желаемого состояния с меньшим риском, в условиях меньшей неопределённости среды.

Каждый независимый участник рыночных отношений самостоятельно выбирает для себя цели существования, принимает решения и несёт ответственность за их исполнение. Принять же обоснованное решение можно только при наличии качественной информации, обладающей достоверностью, актуальностью, полнотой. Данная информация должна доставляться, обрабатываться, анализироваться и обобщаться на регулярной основе.

Таким образом, маркетинговое исследование можно определить как процесс систематической подготовки и проведения различных обследований,

анализа полученной информации и представления результатов и выводов в виде, соответствующем конкретной маркетинговой задаче, стоящей перед организацией. Это могут быть: исследование сбыта, исследование мотивов потребителей, исследование партнёров и конкурентов, исследование эффективности проведённой рекламной компании и др.

Потребность в проведении исследования обусловлена необходимостью разработки бизнес-плана образовательной услуги «Университет для детей».

Чтобы провести полноценное маркетинговое исследование, перед студентами была сформулирована маркетинговая задача: определить, в чём суть проблемы, чётко поставить цель и задачи, выбрать метод исследования, составить программу исследования, определиться с инструментами сбора информации, определить количество и структуру источников информации.

Процедура проведения маркетингового исследования представляет собой алгоритм действий по обеспечению маркетинговых решений необходимой и достоверной информацией и может рассматриваться как совокупность последовательных действий, начиная с постановки задач маркетингового исследования, через составление и осуществление программы (плана, проекта) исследования, заканчивая обработкой и анализом его результатов.

При проведении маркетинговых исследований для сбора информации студенты могут использовать две основные группы методов: методы кабинетных исследований и методы внекабинетных исследований, а также комбинированные методы [1].

Методы кабинетных исследований предполагают сбор вторичной информации, получаемой не от первоисточника (ребёнка дошкольного возраста, его родителей или других лиц) и не подготовленной для решения задач, связанных непосредственно с целями данного маркетингового исследования [3].

Методы внекабинетных исследований предполагают сбор первичной информации, получаемой непосредственно от ребёнка дошкольного возраста, его родителей или других лиц. Первичная информация собирается согласно целям данного маркетингового исследования, её содержание своевременно и конфиденциально, что создаёт определённые конкурентные преимущества для студенческой организации в отличие от других организаций, оказывающих аналогичные образовательные услуги (государственные и частные учреждения дошкольного образования, дошкольные центры, секции, кружки по интересам и учреждения дополнительного образования для детей дошкольного возраста) [3]. Но сбор первичной информации связан со значительными затратами, уязвим с точки зрения субъективизма и возможных ошибок непрофессионализма студентов. На первом этапе опытно-экспериментальной работы в бизнес-инкубаторе студенты использовали такие методы полевых исследований как опрос, наблюдение, беседа, что позволило определить

высокую востребованность образовательной услуги «Университет для детей» и низкий уровень конкуренции.

Таким образом, опираясь на данную маркетинговую информацию, предоставленную студентами после организации и проведения маркетинговых исследований под руководством преподавателей кафедры дошкольного образования и технологий учреждения образования «Барановичский государственный университет», стало возможно разработать бизнес-план данной образовательной услуги, что будет вторым этапом опытно-экспериментальной работы коллектива студентов и преподавателей в 2018-2019 учебном году.

Необходимо отметить, что такая инновационная форма работы со студентами при подготовке их к деятельности в должности воспитателя дошкольного образования как «бизнес-инкубатор» способствовала проявлению у них инициативности, предприимчивости и активности в решении профессиональных задач.

Список использованных источников:

1. Галицкий, Е. Б. Методы маркетинговых исследований [Текст] / Е. Б. Галицкий. – М. : Институт Фонда «Общественное мнение», 2006. –118 с.
2. Дубешко, Н.Г. Мониторинговые механизмы управления качеством дошкольного образования : препринт / Н. Г. Дубешко. – Барановичи : Баранов. гос. ун-т, 2017. – 62 с.
3. Захарченя, Н. Ф. Готовность педагогов к проведению экспериментальной деятельности: маркетинговый аспект [Текст] / Н .Ф. Захарченя // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : сборник материалов IX междунар. науч.-практ. семинара, 23 марта 2018 г., Барановичи, Респ. Беларусь / М-во образования Респ. Беларусь, Учреждение образования Барановичский государственный университет ; гл. ред. Н. Г. Дубешко, отв. ред. Н. Ф. Захарченя [и др.] / Н. Ф. Захарченя. – Барановичи : Феникс, 2018. – С. 219-221.
4. Положение о студенческом бизнес-инкубаторе в учреждении образования «Барановичский государственный университет» [Электронный ресурс] // Бизнес-инкубатор БАРГУ : офиц. сайт. – Режим доступа: <http://incubator.barsu.by/>. – 01.10.2018.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Ипатов Н.В., магистрант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
учитель начальных классов,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 12»,
г. Урай, ХМАО-Югра, Тюменская область, Россия
Милованова Л.А., к. филол. н., доцент кафедры ТиМНО
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема интеллектуального развития младших школьников на уроках литературного чтения. Авторы предлагают инновационные приемы, способствующие развитию интеллектуальных способностей младших школьников.*

***Ключевые слова:** интеллектуальные способности, инновации, инновационные приемы.*

В настоящее время учителям необходимо грамотно организовывать учебную деятельность, в рамках которой формируется познавательная активность учащихся, связанная с самостоятельным решением нестандартных задач, с развитием индивидуальных способностей младших школьников [3].

На сегодняшний день на смену традиционным технологиям обучения, целью которых является формирование системы знаний, овладение системы наук, а не развитие индивидуальных способностей учащихся, приходит инновационное обучение, в котором ребёнок становится его субъектом, тем самым получает возможность осваивать опыт и саморазвиваться.

В процессе образовательной деятельности педагог должен выполнять следующие задачи: создавать условия для развития интеллектуальных способностей учеников, а также замечать любые проявления творческой деятельности.

Уроки литературного чтения благоприятны для развития умственных способностей младших школьников, т.к. они представляют учащимся широкое пространство для развития интеллекта. На наш взгляд, для развития интеллектуальных способностей у младших школьников необходимо

применять различные приемы, которые будут направлены на развитие интеллекта учащихся: сочинение собственных сказок, стихов, разгадывание и составление ребусов, кроссвордов и многое другое. Данные задания могут быть использованы учителем и на уроках литературного чтения, и во внеклассной работе [2].

Среди многообразия приемов, способствующих развитию интеллектуальных способностей у младших школьников на уроках литературного чтения, наиболее действенными являются стихосложение, сочинение сказок, рассказов, написание синквейнов, отзывы-рецензии и проектная деятельность [1].

Мы предлагаем еще несколько приемов, которые, на наш взгляд, также направлены на развитие интеллектуальных способностей у младших школьников в процессе обучения литературному чтению.

Прием «Анаграммы» заключается в перестановке букв, в результате чего из одного слова может получиться целый ряд новых слов. Данный прием способствует развитию памяти, логики, расширяет словарный запас. Например, «Белоснежка» – *снежок, сон, лоб, небо и т.д.*

«Антифразы» – задача младших школьников заключается в том, что им необходимо к названию любого изученного произведения придумать перевертыш. Таким образом, у младших школьников развивается мышление и воображение. Например, «*Каша из топора*» – «*Суп из пилы*», «*Мальчик-с-пальчик*» – «*Девочка с кулак*», «*Аленький цветочек*» – «*Беленький кактус*», «*Красная шапочка*» – «*Синяя фуражка*» и т.д. Этот прием можно использовать и при изучении пословиц. Например, «*Краткость – сестра таланта*» – «*Длинный бездарный брат*».

Прием «Диаманта» схож с составлением синквейнов. Данный прием способствует развитию критического мышления и интеллектуальных способностей обучающихся при знакомстве с литературными произведениями. Школьникам предлагается составить семистрочное «стихотворение» по определенной схеме:

1. Одно слово (тема; имя существительное).
2. Два слова (определение, прилагательные).
3. Три слова (действие, причастие).
4. Четыре слова (ассоциация к первой строке; существительные).
5. Три слова (действие, связанное с темой последней строки; причастия).
6. Два слова (определение, связанное с темой последней строки; прилагательные).
7. Одно слово (тема, противоположная теме первой строки; существительное) [5].

Составление филвордов. Задача учащихся заключается в том, что они должны уместить названия произведений, либо имена авторов в сетку филворда. На наш взгляд, данное задание также способствует интеллектуальному развитию учащихся.

Игра в буриме *«Придумай рифму»*. Например, учащимся можно предложить слова на осеннюю тематику, задача учеников придумать как можно больше рифм на каждое слово. После игры можно выявить учеников, которые лучше и быстрее всех справятся с заданием. Можно также применять такую разновидность этой игры, как придумать диалог в стихотворной форме.

Составление ребусов, по нашему мнению, помогает умственно развиваться учащимся. На уроках литературного чтения, во внеклассной работе школьникам можно предложить придумать ребусы по прочитанным произведениям. Данный прием можно соединить с составлением кроссвордов. Задача младших школьников заключается в придумывании кроссворда по ребусам.

Прием *«Слоговой аукцион»* подойдет для 1 класса, где учащиеся только знакомятся со слогами, подготавливаются к чтению. Выигрывает тот, кто называет слово последним. Например, *«ла – игла, шкала, скала»*[4].

«Тавтограммы». Данный прием заключается в составлении фразы, рассказа, где каждое слово начинается с одной и той же буквы. Например, *«Маленький Миша мешал маме мыть миску Муськи»*.

«Арифмогрифы» – это загадки, в которых буквы загаданного слова обозначаются цифрами. В помощь ученикам дается еще несколько слов, обозначенные этими же цифрами, с указанием значений данных слов. Например, в фамилии русского поэта 8 букв. Обозначим их цифрами от 1 до 8. Взяв некоторые из этих букв, получим другие слова. Отгадайте фамилию поэта: 1) 1,2,8,5 буквы – река в России; 2) 4,5,3 буквы – речное животное; 3) 6,7,8,5 – ночная птица. Отгадав все слова (Нева, рак, сова) получим фамилию Некрасов.

Составление тестов. Школьникам предлагается придумать тест по прочитанному произведению. Проверив правильность их составления, выделить самые интересные, где наблюдается различные виды тестовых заданий. После чего лучшие работы можно предложить решить всему классу.

«Смешная нелепица» – учитель на листке бумаги пишет любую фразу, потом заворачивает листок и отдает ученику, который тоже записывает свое выражение, загибает лист и передает следующему ученику. Писать разрешается все, что приходит на ум, однако все словесные формулы последовательно должны отвечать на заранее записанные на доске вопросы: Кто это? Как он выглядит? Откуда он? Зачем пожаловал? Куда направляется? Кто ему встретился? О чем они говорили? Что с ним приключилось дальше? Чем все

закончилось? Когда на листке записан ответ на последний вопрос, учитель выразительно читает получившуюся нелепицу.

«Вопрошалки». После знакомства с произведением детям предлагается в качестве домашнего задания придумать как можно больше вопросов по прочитанному тексту. Оценивать можно оригинальность и сложность составления вопросов.

«Сыщики». Каждый ребенок вживается в роль Шерлока Холмса. Учащимся предлагается по описанию определить литературного персонажа. Каждому участнику дается одна примета. Если он отгадывает с первой подсказки, то получает определенное количество баллов. С каждой подсказкой баллы уменьшаются. Например, этот герой любит рыбу. Он достался в наследство бедному юноше и т.д. («Кот в сапогах» Ш. Перро).

Использование мнемотехники. Данный прием направлен на развитие памяти учащихся. Его можно применять следующим образом. Например, предложить младшим школьникам ряд картинок, в которых зашифрован герой произведения. Каждая первая буква слова будет составлять загаданное слово.

«Древо мудрости». После прочтения текста ученики пишут записку, в которой задается вопрос. Затем вопрос крепится скрепкой к дереву. Каждый по очереди «срывает» записку и отвечает на вопрос вслух. Остальные учащиеся оценивают вопрос и ответ. Эту работу можно проводить в парах, группах.

«Вспоминай-ка». Учащимся предлагается перечислить нескольких героев-животных из известных произведений, например, кот Матроскин, Серый Волк и др. В задании можно предлагать назвать любых персонажей, места, где описываются события. Выигрывает тот, кто вспомнит и назовет больше всего.

«Чудесный мешочек». В мешочек можно положить атрибуты из разных произведений. Учитель достаёт предмет и предлагает назвать, кому он принадлежит, автора и название произведения.

Применяя инновационные приемы, способствующие развитию интеллектуальных способностей у младших школьников, педагогический процесс будет обогащаться, ученики лучше станут усваивать учебный материал, а самое главное, у младших школьников развивается самостоятельность, оригинальность, нестандартность мышления, воображение, память, логика и фантазия.

Список использованных источников:

1. Богданова, О. Ю. Методика преподавания литературы [Текст] / О. Ю. Богданова, С. А. Леонова, В. Ф. Чертова. – М. : Академия, 2012. – 412 с.
2. Воюшина, М. П. Содержание начального литературного образования в условиях вариативного обучения [Текст] / М. П. Воюшина // Методика

обучения литературе в начальной школе : учеб. для студентов вузов / под ред. М. П. Воюшиной. – М. : Академия, 2010. – С. 63-90.

3. Гончаров, В. Н. Социальная концепция информационного общества [Текст] / В. Н. Гончаров // Вопросы теории и практики. – 2011. – № 6-2. – С. 27-30.

4. Иванова, Л. И. Развитие творческих способностей школьников [Текст] / Л. И. Иванова // Начальная школа. – 2014. – № 11. – С. 10-14.

5. Словарь литературных терминов [Текст] / сост. И. В. Клюхина. – М. : ВАКО, 2009. – 80 с.

ПРИМЕНЕНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРИОБЩЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ РОДНОГО КРАЯ

Каратаева Н.А., к.пед.н., доцент кафедры ТиМДО
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье автор предпринимает попытку показать возможности квест-технологии в освоении краеведческого содержания образовательной программы дошкольного образования. Представлена технологическая карта квеста, включающая цель и задачи квеста, легенду, задания-препятствия, ресурсы и итоги.*

***Ключевые слова:** история родного края, культура родного края, краеведение, квест-технология, дошкольник.*

Современные исследования в области теории и методики дошкольного образования направлены на поиск средств и технологий, обеспечивающих благоприятные условия для социализации детей, становления субъектных свойств личности, погружения дошкольников в мир культуры. Анализ психолого-педагогической литературы, педагогического опыта показывает, что в процессе приобщения детей дошкольного возраста к истории и культуре родного края огромный педагогический потенциал имеет квест-технология.

Квест-технология является современной, недавно определившейся педагогической технологией, совмещающей в себе элементы мозгового штурма, тренинга, игры. Такой синтез технологий позволяет соответственно решать целый комплекс задач, возложенных на вышеперечисленные

технологии. В переводе с английского «quest» означает «поиск», игра с сюжетом; специальным образом организованный вид исследовательской деятельности. В работах И.Н. Сокол квест-технология рассматривается как технология, реализующаяся с целью повышения у детей уровня знаний и умений, имеющая четко поставленную дидактическую задачу, игровой замысел и конкретные правила.

Анализ материалов Е. Евлаховой, Н. Зезули[1], И.Н. Сокол, Е. Суховой, К. Халиковой [3] позволяет выделить ряд особенностей квест-технологии:

- образовательная задача осуществляется на основе игровой деятельности участников квеста;
- поисковый характер образовательной задачи;
- средства обучения, используемые в квест-технологии, способствуют самовыражению ребенка;
- квестовые задания мотивируют детей на эмоциональную и интеллектуальную активность.

Квест-технология позволяет в интересной для детей форме решать бесчисленное множество интеллектуальных и творческих задач области физического, познавательного, речевого, социально-коммуникативного и художественно-эстетического развития. В зависимости от познавательных интересов детей, их возрастных и индивидуальных возможностей для игры могут быть подобраны задания различного уровня сложности, задания, требующие особых навыков, а также формирующие универсальные познавательные компетентности.

Поисковый характер образовательной задачи ориентирует участников на поиск объектов (карты, клада и пр.), людей, сказочных персонажей, какой-либо информации. Территориально квесты могут быть организованы в различных пространствах, например, в группе детского сада, вне помещения – на территории дошкольного учреждения, в парке, сквере, музее дошкольного учреждения и т.д.

Использование разнообразных заданий (разгадывание загадок, ребусов, кроссвордов, головоломок, тематическое прохождение препятствий, создание плаката, коллажа и др.) ставит детей в ситуацию поиска, повышает познавательную активность, превращает каждый квест в уникальный образовательный продукт.

Педагогу-наставнику (воспитателю, инструктору по физической культуре и др.) в квест-игре принадлежит организационная роль, т.е. он определяет образовательные задачи квеста, составляет сюжетную линию игры или путешествия, организует поисково-исследовательскую образовательную деятельность, анализирует процесс деятельности детей и итог квеста.

Организация квестов для детей дошкольного возраста на основе краеведческого содержания образования предполагает соблюдение определенных педагогических условий:

- сценарий квеста выстраивается на краеведческом материале. В него включаются сведения о ярких исторических событиях, происходивших в далеком или недавнем прошлом родного города, поселка, интересные эпизоды из современной жизни города, края.

- в содержание сценария квеста необходимо постоянно включать разные виды детской деятельности, так как в силу возрастных особенностей развития психических процессов выполнение однообразных заданий детьми дошкольного возраста будет затруднительным;

- задания нужно продумать таким образом, чтобы они были подчинены определенному целостному сюжету, а не только теме;

- квестовые задания должны быть последовательными, логически взаимосвязанными между собой;

- игра должна быть эмоционально окрашена с помощью декораций, костюмов, инвентаря, иметь при необходимости музыкальное сопровождение;

- необходимость создания атмосферы игрового пространства, в котором присутствуют объекты, имеющие отношение к истории и современности края, его культурно-историческим ценностям, традициям;

- дошкольники должны четко представлять цель игры, к которой они стремятся (например, найти клад или спасти доброго героя, вернуться с неизвестной планеты в свой родной город);

- поощрение самовыражения и самоутверждения личности ребенка в деятельности по мотивам работ мастеров и художников края;

- следует продумать временные интервалы, во время которых дети смогут выполнить задание, но при этом не потеряют к нему интерес;

- роль педагога в игре направлять детей на правильное решение, но окончательные выводы дети должны делать самостоятельно.

В зависимости от характера квестовых заданий и последовательности их выполнения выделяются следующие виды квестов:

- линейные (решение одной задачи дает возможность решать следующую);

- штурмовые (с помощью контрольных подсказок участник сам выбирает способ решения задачи);

- кольцевые (по сути, представляют собой тот же линейный квест только рассчитан на нескольких команд, стартующих из разных точек игрового пространства).

Как и любое образовательное мероприятие с детьми, квест требует

предварительной подготовки. Подготовка квеста педагогами осуществляется в три этапа.

На первом этапе подготовки квеста педагог осуществляет подготовку необходимых материальных условий, оборудования, дидактического материала. В случае организации квеста за территорией детского сада, организатор квеста заранее проводит разведку территории (сквер, парк, лес) и изучает окружающее природное пространство на предмет безопасности для детей, дидактических и воспитательных возможностей.

Второй этап подготовки к проведению квеста предполагает разработку технологической карты квеста и сценария квеста. В технологической карте отражается название, направленность, цель и задачи квеста, его продолжительность, возраст участников, легенда, квест-герои, основная идея, задания-препятствия, навигаторы, ресурсы, формируемые качества, итоги квеста.

Третий этап посвящен подготовке детей к квесту. Педагоги знакомят дошкольников с темой квеста, создают необходимые педагогические условия для погружения в тематику квеста. В ходе образовательных ситуаций, занятий, мастер-классов, образовательных прогулок происходит обучение дошкольников способам решения конкретных учебных и исследовательских задач, проживание темы квеста в самостоятельной игровой деятельности.

Пример оформления технологической карты квеста представлен в табл. 1

Таблица 1

Технологическая карта квеста «Путешествие в прошлое Зауралья»

<i>Название</i>	<i>«Путешествие в прошлое Зауралья»</i>
Область (области) образовательной программы дошкольного образования	Социально-коммуникативное развитие
Цель и задачи квеста	<p><i>Цель.</i> Воспитание ценностного отношения к малой Родине, сопричастности к истории и культуре Зауралья.</p> <p><i>Задачи.</i></p> <p><i>Обучающие:</i> учить находить способ решения проблемы в условиях неопределенности, проявлять самостоятельность при решении поставленных задач, учить самостоятельно формулировать выводы, формировать умение доводить начатое дело до конца.</p> <p><i>Развивающие:</i> развивать познавательные психические процессы, коммуникативные и музыкальные способности, мелкую моторику рук, ориентировку в пространстве.</p> <p><i>Воспитательные:</i> воспитание сопричастности к истории</p>

	и культуре Зауралья.
Продолжительность	25-30 мин.
Возраст участников	Дети старшего дошкольного возраста
Легенда	С помощью машины времени дети попадают в прошлое в прошлое Зауральского края. История, быт людей в старину увлекают детей, там происходит множество удивительных событий, дети видят необычные предметы. Ребятам нравится это самобытная атмосфера прошлого Зауралья, но остаться там навсегда нельзя, потому что они дети, и живут они в настоящем времени, в своей семье. Вернуться домой, в детский сад не так-то просто. Нужно справиться с трудными испытаниями, которые дают сказочные персонажи.
Квест-герои	Дети, Емеля, Касымкан, Миланья Ивановна
Основное задание / основная идея	Детям нужно выполнить задания, которые предлагают герои русских народных сказок. Только тогда можно вернуться домой. Самое первое задание обычное для героев русских народных сказок, но не обычное для детей «Пойди туда, не зная куда. Принеси то, не зная что». Дети идут по группе и натываются на Емелю, героя русской народной сказки «По-Щучьему велению».
Задания-препятствия	<p><i>Задание 1.</i> Емеля опечален, сидит возле развалившейся печки. Емеля говорит детям: «Хорошая была печь у меня, теплая. Я на ней и спал, и ездил, и развивала печка приличную скорость. Но вот беда, стала печь очень сильно дымить. Дым прямо глаза ест. Я решил разобрать свою печку и сделать новую. Быстро я печь сломал, а вот сделать не могу. Может быть, ребята, мне помогут сложить новую печь?» (Дети из модулей складывают Емеле новую печь. Емеля благодарит детей и указывает им путь-дорогу).</p> <p>Дети отправляются в направлении, указанном Емелей, находят карточку-навигатор «Русская изба». Далее они следуют к музейному комплексу «Русская изба».</p> <p><i>Задание 2.</i> В «Русской избе» детей встречает хозяйка, Миланья Ивановна. Она стала совсем старой и забыла, как называются разные старинные предметы в ее избе. Показывает предметы, которые раньше использовали в быту (ухват, чугунок, коромысло, клюка и др.) и предлагает детям назвать эти предметы, и рассказать о них. Миланья Ивановна благодарит детей за помощь и одаривает их вкусными пирожками.</p> <p><i>Задание 3.</i> Выходя из «Русской избы», дети находят карточку-навигатор «Юрта» и направляются к ней.</p>

...Хозяин юрты, Касымкан, радушно встречает детей и просит ответить на вопросы. Вопросы Касымкана детям: «Можно ли без часов определить время, находясь в юрте? Как это делали казахи-кочевники в прошлом? Почему кочевники не замерзали в юрте зимой? Кто такие чабаны?»

Задание 4. Детям нужно перебраться через реку. На берегу реки находятся «брёвна». Дети строят плот из деталей лего-конструктора. Перебравшись на другой берег, дети находят новую карточку-навигатор «Яйцо».

Задание 5. На карточке-навигаторе «Яйцо» написано задание. Детям предлагается ответить на следующие вопросы: В каких русских народных сказках встречается «яичко», «яйцо»? Каким бывает яйцо в сказках? (простым, золотым...). Почему в сказке «Курочка-Ряба» яйцо разбивается? Кто разбил золотое яйцо? Почему дед и баба «били» яйцо? Почему дед и баба плакали, когда Мышка разбила яйцо? Что было бы, если Мышка не разбила яйцо? Что в будущем может стать с настоящим яйцом?

Ответив на вопросы, дети снова отправляются в путь и находят карточку-навигатор «Курочка».

Задание 6. Курочка-Ряба даёт детям задание угадать, как называются злаковые культуры и разложить в отдельные короба зерна пшеницы, ячменя и овса. Выполнив задание, дети находят карточку-навигатор «Музыкальные инструменты».

Задание 7. По карточке-навигатору дети следуют в музыкальный зал, где их встречает музыкальный руководитель в русском народном костюме и просит назвать музыкальные инструменты (балалайка, гусли, ложки, колокольчик, трещотка, бубен). Назовите, герой, какой русской народной сказки играл на гусях? Исполните на музыкальных инструментах (на выбор детей) русскую народную мелодию. Девочки исполняют (аранжируют на ложках) известную русскую народную мелодию, а мальчики танцуют. Затем исполнители меняются ролями.

Задание 8. К детям выходит Емеля, слышав звуки знакомой мелодии, обращается к детям: «Рад вас видеть молодцы удалые, да девицы красные. Вижу, справились со всеми заданиями, привела вас дорога в родной детский сад. Скажите мне, ребята, какие препятствия встретились вам на пути? Кого вы повстречали? Да что видали? (Дети рассказывают Емеле о своем путешествии). А напоследок,

	порадуйте мне душу веселым хороводом. (Дети исполняют вместе с Емелей хоровод «Улица» или любой другой по желанию детей).
Навигаторы	В качестве подсказки служат карточки-навигаторы: «Русская изба», «Юрта», «Яйцо», «Курочка-Ряба», «Музыкальные инструменты»
Ресурсы	Модули для сооружения печки, детали лего-конструктора, три одинаковых по размеру берестяных короба, предметы старинного быта (ухват, чугунок, коромысло, клюка и пр.), карточки-навигаторы, зерна злаковых культур: пшеницы, ячменя, овса.
Необходимые качества	Познавательный интерес к истории Зауралья, смелость, умение работать в команде, товарищество, самостоятельность, смекалка, музыкальность.
Итоги квеста	Воспитание у детей познавательного интереса, сопричастности к истории и культуре Зауралья.

Итак, применение квест-технологий в процессе ознакомления дошкольников с историей и культурой родного края содействует становлению субъектных свойств личности ребенка, развитию и саморазвитию патриотизма, воспитанию гражданина, любящего свою малую Родину и занимающего активную, созидательную позицию.

Список использованных источников:

1. Зезуля, Н. Путешествие. Развивающий квест для детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н. Зезуля, Е. Евлахова // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 6. – С. 24-31.

2. Каратаева, Н. А. Мы живем в Зауралье [Текст] : регион.образоват. прогр. дошк. образования / Н. А. Каратаева, О. В. Крежевских ; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2016. – 203 с.

3. Сухова Е. Квест с заданиями ТРИЗ. Формирование универсальных познавательных компетентностей старших дошкольников [Текст] / Е. Сухова, К. Халикова // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 12. – С. 20-24.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности (ШГПУ – ЮУрГГПУ), договор № 16-458 «Разработка содержания профессиональной подготовки воспитателей дошкольных образовательных организаций: краеведческий аспект».

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Каратаева Н.А., канд. пед. наук, доцент кафедры ТиМДО
Крежевских О.В., канд. пед. наук, доцент кафедры ТиМДО
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»,
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается методологическая основа проектирования региональной образовательной программы дошкольного образования. Авторы описывают системный, синергетический, культурологический, ценностный, деятельностный подходы, являющиеся основополагающими при ее разработке.*

***Ключевые слова:** методология, методологический подход, дошкольное образование, региональная образовательная программа дошкольного образования.*

В настоящее время в отечественном дошкольном образовании осуществляется активный переход к личностно-ориентированной образовательной парадигме, все более актуальным становится принцип вариативности дошкольного образования, активно набирают обороты процессы регионализации содержания дошкольного образования. В такой ситуации постановка вопроса о методологической базе проектирования региональной образовательной программы дошкольного образования является исключительно своевременной.

Первоначально необходимо разобраться с сущностью понятий «методологический подход» и его ролью в познании педагогических явлений. Гносеологическую природу понятия «методологический подход» определяют его производные «метод», «методология». Метод (от греч. *Methodos*) – в самом широком смысле слова – «путь к чему-либо», способ деятельности субъекта в любой ее форме. Понятие «методология» имеет два основных значения. В соответствии с первым значением методология представляет собой систему определенных способов и приемов, применяемых в той или иной сфере деятельности (науке, политике, искусстве и т.д.). Второе значение позволяет определить методологию как учение об этой системе, общую теорию метода, теорию в действии [5, с. 233].

Метод и методология – это «удочка» для получения нового знания.

Методология как общая теория метода регулирует, организует, направляет мышление исследователя при изучении объекта, в этом отношении она наиболее тесно сопряжена с формальной логикой. Основное значение любого метода – обеспечение успешного решения определенных познавательных и практических проблем. Мы можем убедиться, что методология позволяет получить новое научное знание на основе определённых теоретических принципов и целостного взгляда на проблему. Используя положения о роли методологии в науке, ученые разрабатывают проблемы методологии педагогики.

В.И. Загвязинский при рассмотрении методологии на первое место выносит инструментальную сторону познания педагогических явлений и практическое применение знания для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания [7].

Реализация методологических оснований в психолого-педагогических исследованиях происходит на основе применения методологических подходов. Теперь обратимся к сущности понятия «методологический подход».

С точки зрения Э.Г. Юдина, методология – это принципиальная методологическая ориентация исследования, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения. Методология выступает способом определения объекта, понятием или принципом, руководящий общей стратегией исследования [10].

При подборе методологических подходов для проектирования региональной образовательной программы дошкольного образования, важно понимать, что в большинстве современных исследований применяется комплексная разработка методологических подходов, поскольку педагогические явления имеют достаточно сложную природу и в силу своей сложности не могут и не должны изучаться с одной точки зрения. Данный факт свидетельствует о необходимости применения комплекса (системы) методологических подходов. Как правило, эти методологические подходы составляют разные уровни методологии.

Общенаучный уровень методологии включает общенаучные концепции, вооружающие исследователя знаниями, необходимыми для общего анализа изучаемого явления, формирует основу теоретической и практической деятельности [4]. Общенаучному уровню соответствует системный, синергетический, многомерный подходы. Эти подходы применяются не только в педагогике, но и в экономике, социологии, теории управления, математике и др. Многие из этих подходов «перекачивали» в область психолого-педагогических исследований из математики и естествознания. Например, ясно, что системы имеют место не только в математике, но и в педагогике, когда мы

говорим о педагогических системах или о моделировании педагогических явлений.

Конкретно-научный уровень методологии дает возможность определить проблему с точки зрения конкретной науки, сформулировать принципы и выделить методы исследования, характерные для данной научной области. К примеру, в психолого-педагогических исследованиях применяется личностно-деятельностный подход, но он не применим по отношению к другим областям знания.

Технологический уровень методологии, как правило, определяет специфику конкретной области исследования.

Рассмотрим некоторые методологические подходы, являющиеся главными при определении регионального содержания образования, подборе соответствующих педагогических технологий, проектировании развивающей предметно-пространственной среды.

Применительно ко всем педагогическим или психолого-педагогическим явлениям может быть использован *системный подход* (А.Н. Аверьянов, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Б.С. Гершунский, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров, В.Н. Садовский, А.И. Субетто, Э.Г. Юдин и др.). С помощью системного подхода осуществляется рассмотрение педагогических процессов и явлений, выделение зависимости каждого элемента от его места и функций в системе с учетом того, что свойства целого не сводятся к простой сумме свойств его частей. Системный подход предполагает анализ зависимости поведения системы от особенностей ее отдельных элементов, так и свойств ее структуры, исследование специфики взаимодействия системы и среды. Любая система с позиций данного подхода обладает иерархичностью и имеет динамику как целостный объект [5, с. 233].

Если рассматривать региональную образовательную программу дошкольного образования как систему, то системный подход позволяет:

а) выделить отдельные элементы региональной образовательной программы дошкольного образования (цели и задачи образования, содержание, методическое и технологическое сопровождение и др.), взаимосвязь и взаимозависимость данных элементов в программе обеспечивают положительный образовательный эффект;

б) определить в качестве главных факторов проектирования региональной программы основные потребности обучающихся и их родителей жителей региона, а также Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования;

в) изучить характер иерархических связей, присущий региональной программе: потребности субъектов образования определяют цель программы,

которая, в свою очередь, конкретизируется задачами. Задачи региональной программы определяют содержания образования, разработку или выбор образовательных технологий, и, получаемый образовательный результат;

г) рассмотреть разработанную региональную программу как динамичную развивающуюся целостность, что определяется ее открытостью, динамичностью, возможностью привнесения нового.

При разработке региональной образовательной программы дошкольного образования целесообразно применять методологию *ценностного подхода* (Л.В. Безрукова, В.М. Каирян, А. Маслоу, Р. Мей, А.В. Мудрик, А.Б. Орлов, К. Роджерс, В. Франклин, Н.З. Чевчадзе и другие).

Современное российское общество и образование встало на путь переосмысления ценностей, поэтому в центр психолого-педагогических теорий, образовательных программ, и технологий ставятся общечеловеческие ценности. Согласно данным ценностям преобразуется природа человека, окружающая среда, предметный мир, духовная сфера человека и общества. Ценностное отношение к региональной нематериальной и материальной культуре, природе выступает ориентиром для применения ценностного подхода к проектированию региональной образовательной программы дошкольного образования.

На основе ценностей происходит осознание человеком стратегически важных жизненных целей, формируются мировоззренческие ориентиры и ценностные ориентации. А.Г. Здравомыслов определяет ценностные ориентации в качестве важнейших элементов внутренней структуры личности, в которых закреплён жизненный опыт индивида, вся совокупность его переживаний. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует, по мнению автора, ось сознания, благодаря которой обеспечивается устойчивость личности, преемственность определенного поведения и интересов [3]. Таким образом, применение ценностного подхода означает, что у ребенка необходимо формировать понимание ценности региональной природы, человека труда, культуры, искусства.

Ценности дают возможность ребенку открыть личностный смысл события, выполняемого им действия. Преобразовывая окружающий мир культуры, человек одновременно совершенствуется сам, происходит овладение новыми знаниями, умениями, навыками, развиваются способности.

Использование ценностного подхода при проектировании региональной образовательной программы дошкольного образования предполагает учет следующих положений:

1. Положение о приобщении ребенка к материальным и духовным ценностям. Любовь, уважительное отношение к своей малой Родине у ребенка возможно воспитать в том случае, если историко-культурные ценности региона,

общественные культурные достижения станут для него ценностным ориентиром дальнейшего собственного поведения.

2. Положение о процессе формирования ценностей. Ценности выступают в качестве исходной точки любой деятельности, они также формироваться в деятельности. Программа должна предусматривать включение детей в различные виды культурной деятельности и культурных практик, способствующих овладению ребенком ценностями региональной природы и культуры.

3. Положение о формировании культурной идентичности личности. Культурная идентичность формируется в результате самоотождествления ребенка с определенной культурой, приобщения его к национальным ценностям.

Наиболее тесно с ценностным подходом связан *культурологический подход* (К.А. Альбуханова-Славская, Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, М.С. Каган, Н.Б. Крылова). Этот подход ориентирует педагогов на создание необходимых условий для погружения ребенка в контекст современной культуры, для приобщения к многовековому опыту человечества. Приобщение ребенка к нормам и ценностям культуры региона осуществляется на основе проживания дошкольником традиций, обычаев, культурного наследия (фольклор, литература, поэзия, живопись, архитектура, скульптура и др.).

В работах известного советского и российского философа, психолога К.А. Альбухановой-Славской человек рассматривается с четырех сторон: в качестве продукта культуры, ее потребителя, производителя и транслятора. В процессе реализации региональной образовательной программы дошкольного образования ребенок активно воспринимает историю края, народные промыслы и произведения искусства, фольклор, традиции и обычаи; дети включаются в познавательно-исследовательскую, практическую, художественно-эстетическую, коммуникативную деятельность. Освоение культурно-исторических ценностей региона происходит в процессе творческой переработки дошкольниками познаваемого содержания, что находит отражение в детских поделках, коллажах, макетах, моделях, книжках-малышках, постройках, тематических альбомах, фильмах и др. Затем ребенок транслирует освоенные культурные ценности сверстникам, старшим детям, малышам, родителям, ближайшему социуму.

Проектирование и реализация региональной образовательной программы дошкольного образования на основе *деятельностного подхода* ориентирует педагогов на то, что приобщение к историческому опыту людей происходит не только путем вербальной передачи сведений о предметах, событиях, фактах. В основе познания лежит собственная активность ребенка

(А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). В силу возрастных особенностей психических процессов ребенка дети могут воспринимать даже интересную вербальную информацию очень недолго. Деятельность – это наиболее приемлемый путь освоения ребенком мира духовных и материальных ценностей. Деятельность носит социально обусловленный характер, она предметна, мотивирована, целенаправлена и осознана (А.Г. Асмолов).

Не только ученые-теоретики, но педагоги-практики достаточно часто обращаются к общенаучным понятиям, среди которых такие как теория систем и интеграция, составляющие основу интегративного подхода в образовании. Сегодня содержание образования все более облекается в интегративные формы, что связано с особенностями целостного восприятия ребенком окружающей действительности.

В исследованиях ряда ученых (А.П. Беляева, М.Н. Берулава, Л.П. Качаловой, Л.Ф. Кейран, Л.В. Моисеевой, Ю.С. Тюнникова) раскрываются методологические основы интеграции в образовании, источники и механизмы взаимодействия образовательных областей и дисциплин, принципы и типы интеграции. В.С. Безрукова [2] определяет педагогическую интеграцию как понятие, характеризующее установление связей и отношений сугубо педагогическими средствами и ради педагогических целей.

Интеграция имеет положительное значение в случае того, что получившееся целостное образование обладает новыми качественными характеристиками и системными свойствами, то есть итоговый продукт содержит положительный синергетический эффект.

При проектировании региональной образовательной программы дошкольного образования возможно применение следующих вариантов интеграции: а) научные знания, объединенные в системы, первоначально проецируются на образование, а затем интегрируются в содержание образования дошкольников; б) интеграция регионального содержания в образование вообще и в различные образовательные области с учетом интегративного потенциала краеведения.

Интегративный подход предполагает построение образовательных ситуаций, объединяющих различные виды искусства вокруг одного природного или культурного объекта. Реализация второго варианта интеграции возможна при условии ориентации педагогов на формирование у детей ценностного отношения к природе и культуре края. В ходе образовательной деятельности по физическому, речевому и даже математическому развитию детей уместным и целесообразным будет не только формирование представлений о регионе, но и воспитание бережного отношения к нему.

В процессе проектирования региональной образовательной программы дошкольного образования могут применяться и другие методологические подходы. *Событийно-личностный*, например, разработанный в трудах А.Ф. Бурлачук, Н.Е. Щурковой, Е.Ю. Коржовой и др. позволяет рассмотреть познание как процесс восприятия и переживания ярких событий прошлого и настоящего, историй о жизни и творчестве замечательных людей, сверстников, воспитателя, местных легенд. Такие истории, наполненные личностным биографическим содержанием, затрагивают эмоциональный опыт дошкольника и позволяют включать «особенное» региональной среды в свой опыт, использовать в игре, продуктивных видах деятельности, труде, экспериментировании.

Таким образом, для проектирования региональной образовательной программы дошкольного образования необходимо использовать систему методологических подходов, каждый из которых соответствует определенному уровню методологии: общенаучному, конкретно-научному, технологическому. Применение методов при разработке программы может проходить и на стихийном уровне, но сознательное применение методологии делает программу более рациональной, продуманной и целостной.

Список использованных источников

1. Анисимов, В. В. Общие основы педагогики [Текст] : учеб. для вузов / В. В. Анисимов, О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров. – М. : Просвещение, 2006. – 574 с.
2. Безрукова, В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике [Текст] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Альтернативная педагогика, 1994. – 152 с.
3. Здравомыслов, А. Г. Потребности, интересы, ценности [Текст] / А. Г. Здравомыслов. – М. : Просвещение, 1986. – 160 с.
4. Ипполитова, Н. В. Взаимосвязь понятий «Методология» и «Методологический подход» // Вестник ЮУрГУ. Сер. Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 13 (146). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-ponyatiy-metodologiya-i-metodologicheskiiy-podhod>. – 16.08.2018.
5. Кохановский, В. П. Философия науки в вопросах и ответах [Текст] : учеб. пособие для аспирантов / В. П. Кохановский [и др.]. – Изд. 3-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 352 с.
6. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.

7. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2003. – 208 с.
8. Стефанов, Н. Мультипликационный подход и эффективность [Текст] / Н. Стефанов. – М. : Прогресс, 1976. – 251 с.
9. Философия науки в вопросах и ответах [Текст] : учеб. пособие для аспирантов / И. П. Кохановский [и др.]. – Изд. 3-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 352 с.
10. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки [Текст] / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ ИСТОКАМ ШАДРИНСКОГО КРАЯ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

Касьянова Л.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры ТиМДО
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются реализация функций детского художественного творчества на примере приобщения детей дошкольного возраста к социокультурным истокам через ознакомление с изобразительным, декоративно-прикладным искусством и зодчеством Шадринского края.

Ключевые слова: Дети дошкольного возраста, детское художественное творчество, функции детского художественного творчества, социокультурные истоки Шадринского края, изобразительное, декоративно-прикладное искусство и зодчество.

Современное дошкольное образование как часть непрерывного образования и воспитания ребенка реализует важнейшую функцию гармоничного развития и воспитания гражданина России, создает условия для формирования зачатков внутреннего социокультурного стержня, вырабатывающего своего рода «социальный иммунитет», позволяющий личности в дальнейшем защититься от негативных воздействий агрессивной

внешней среды. Социокультурные истоки можно сравнить с некой духовной средой, связующей в единое целое человека, окружающую среду и общество.

Рассматривая разные интерпретации понятия «социокультурный», мы нашли в энциклопедическом словаре такое толкование: – обусловленный социальными и культурными причинами [5]. В словаре по социальной педагогике приводится следующее определение: социокультурная сфера – это область жизнедеятельности общества, в которой культура, созданная усилиями профессионалов, становится достоянием всех его членов [3]. Из этого определения видна значимость культурной жизнедеятельности общества в развитии индивида. Можно предположить, что социокультурные истоки – это результат многовекового труда наших предков, оставивших значимый след в истории развития общества, зарождении социокультурных ценностей, являющихся нашим культурным достоянием.

Общеизвестно, что дошкольный возраст – значимый период становления личности, когда закладываются предпосылки нравственных качеств, формируются представления о человеке, обществе, культуре. ФГОС ДО [4] ориентирует педагогов на реализацию основных принципов дошкольного образования, среди которых приобщение ребенка к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

Искусству отводится особая роль в процессе творческого становления ребенка-дошкольника. Посредством изобразительного и декоративно-прикладного искусства воспитывается эмоциональная и эстетическая отзывчивость к природе родного края, социуму и собственному творчеству ребенка. Интеграция детского эстетического опыта с общекультурным, передаваемым с помощью сохранившихся предметов материальной культуры, расширяет общий кругозор ребенка и его художественно-изобразительный потенциал.

Детское художественное творчество С.В. Погодиной определяется как процесс сознательного создания ребенком нового, субъективно и объективно значимого духовно-материального продукта деятельности, в ходе которой ребенком реализуется художественный потенциал и ранее усвоенный изобразительный, личностный опыт [2].

Действительно, художественное творчество ребенка демонстрирует прежде всего его духовное отношение к миру, уровень его принятия и понимания. Это значит, что мир искусства для «маленького творца» выступает прежде всего, как «мир человека», непосредственно единый с ним. Знакомясь с произведениями искусства, особенно с народным художественным творчеством, общаясь с творческими людьми, ребенок «погружается» в этот мир, осознавая свою сопричастность, которая и выражается в его творческих

работах, демонстрируя внутренний мир маленького автора.

Изобразительное и декоративно-прикладное искусствовобрало в себя многовековой опыт народа, отличающийся глубоким художественным освоением действительности, силой творческого обобщения и природной образностью.

Народное изобразительное и декоративно-прикладное искусство родного края служат средством развития детского художественно-изобразительного творчества, которое выполняет ряд важных в социокультурном развитии детей функций. С.В. Погодина [2] выделяет функции детского изобразительного творчества на основе существующих функций искусства, которые подробно описаны Ю.Б. Боровым [1]. Рассмотрим данные функции на примере ознакомления с изобразительным, декоративно-прикладным искусством и зодчеством Шадринского края.

Компенсаторная функция. Направлена на сохранение и восполнение психического равновесия, эстетически-духовного дефицита, переживаемого детьми в реальной жизни.

Для реализации данной функции можно рассмотреть возможности авторской куклы в ознакомлении детей с народным костюмом Зауралья. Необычный вид куклы привлекает внимание детей. Дети узнают много интересного о русском традиционном костюме Зауралья, о разных предметах одежды, их названия. Элементы костюма выполняются из натуральных тканей (шерсть, хлопок, шелк), благодаря этому с куклой приятно играть, наряжать ее в традиционные наряды, сплести ей пояс, нарисовать ей новые наряды и др. Взаимодействие с куклой благоприятно влияет на эстетическое и духовное развитие детей.

Познавательная-эвристическая функция. Познавательное содержание изобразительного творчества заключается в определении объема художественной информации, доступной, интересной и необходимой детям для создания собственных художественных образов. Эвристическое содержание является для дошкольника открытием, а его усвоение обеспечивает овладение исторически сложившимся опытом в области искусства для последующего его использования в собственном художественном творчестве.

В данном контексте можно рассматривать все художественное творчество социокультурного наследия Зауральских художников, скульпторов, архитекторов, народных мастеров и ремесленников. Например, знакомясь с урало-сибирской росписью, дети открывают для себя ее характерные особенности – использование в одной мазке сразу двух цветов, осваивают данный изобразительный прием и применяют его в своем художественном творчестве.

Художественно-концептуальная функция. Ребенок как художник перерабатывает собственные наблюдения, эстетические впечатления, переживания и т.д., полученные из окружающей жизни, и, преломляя их через собственный изобразительный опыт и художественную интуицию, создает целостную «художественную концепцию», приобретающую образную форму.

Мотивы урало-сибирской росписи изделий из дерева и бересты, орнаменты кузнечнойковки на воротах и оградах объектов исторического наследия Зауралья, произведения деревянного и каменного зодчества, узоры вышивки местных мастериц и Канашинских ковров обогащают эстетические впечатления детей и находят отражение в детском художественном творчестве.

Функция предвосхищения. Предвосхищение процесса и результата деятельности на занятиях по изобразительному искусству питает детское воображение и обеспечивает овладение детьми знаниями, умениями и навыками.

Данную функцию мы понимаем в двух аспектах. Во-первых, воспитатель ставит определенные педагогические задачи и для их успешной реализации подбирает необходимый материал, следовательно, заранее предвосхищает процесс и наиболее вероятный результат. Во-вторых, использование оригинальной наглядной информации, интересных педагогических методов и приемов способствует развитию детского воображения и облегчает овладение детьми необходимыми для художественного творчества умениями и навыками.

Коммуникативная функция способствует построению ребенком контактов с окружающими, миром искусства и природой.

Безусловно, развитие изобразительного и художественного творчества ребенка происходит в процессе общения детей с искусством, которое организует педагог. От него ребенок перенимает художественный опыт, а со сверстниками делится им. Но самое важное, что в основе этой функции прослеживается идея влияния социокультурной среды на развитие художественного творчества ребенка. Только в процессе общения возможна передача значимой информации и опыта художественного творчества, которое является результатом многовекового коллективного труда многих поколений художников, скульпторов, архитекторов и народных мастеров. Именно в коллективном художественном творчестве народ отражает свою трудовую деятельность и общества, бытовой уклад, знание жизни и природы, культуры, верования и многое другое.

Информационная функция. В ходе занятий изобразительным искусством дети получают определенный объем информации, таким образом, изобразительное творчество является специфическим каналом связи и служит

обобществлению индивидуального опыта ребенка в области искусства.

В изобразительном творчестве Зауральских художников, народных мастеров воплощены мысли, идеалы красоты стремления людей, их поэтическая фантазия, богатый мир воззрений, чувств и переживаний. Приобщая детей к народному искусству, мы передаем многовековое «послание предков» и, получив эту информацию, дети сами становятся носителями социокультурного наследия и смогут передавать его другим.

Катарсическая функция обеспечивает эстетическое переживание при восприятии произведений изобразительного искусства, способствует снятию психологического напряжения, потрясения, вызывает удивление, без которых невозможно создать условия для творческого развития детей.

Знакомство с изобразительным искусством Зауралья способствует творческому развитию детей, узоры урало-сибирской росписи, растительные орнаменты ковров, яркая вышивка элементов народного костюма удивляют детей и вызывают эстетические переживания.

Воспитательная функция содействует формированию у детей положительного эстетического отношения к себе, близким, окружающему миру, искусству.

Важной задачей воспитания детей дошкольного возраста является воспитание любви к Родине, родному краю и национальной культуре. Сохранение и возрождение культурного наследия начинается со своего края и имеет большое значение в воспитании молодого поколения. Положительный опыт приобщения дошкольников к изобразительному и декоративно-прикладному искусству Шадринского края способствует не только развитию изобразительного и художественного творчества детей, но и воспитывает уважение к своим предкам и культурному наследию.

Созидательно-преобразовательная функция. Обеспечивает овладение детьми основами изобразительной грамоты и преобразование образов действительности в доступные художественно-выразительные образы.

Гармоничный мир природы и человека, отраженный народными художниками в урало-сибирской росписи, орнаментах и узорах ковров дарит детям примеры преобразования образов действительности в доступные художественно-выразительные образы. Растительные орнаменты зауральской вышивки тамбурным швом с элементами синелевой вышивки яркий образец стилизации и, хотя упрощенного, но изящного изображения объектов природы.

Социализирующая функция. Направлена на усвоение художественно-социального опыта на занятиях изобразительным искусством, который является основой формирования личности ребенка.

Знание изобразительного и декоративно-прикладного искусства и

зодчества Шадринского края способствует повышению общекультурного уровня развития дошкольников и их социализации.

Социально-организаторская функция. Позволяет создавать художественно-эстетическую предметно-пространственную развивающую среду на основе художественно-изобразительного опыта, приобретенного детьми на занятиях изобразительным искусством.

Осваивая краевой художественно-изобразительный опыт на занятиях изобразительным искусством, дети развивают собственное художественное творчество, результаты которого могут быть использованы в оформлении интерьеров детского сада, в создании экспонатов для выставки, атрибутов для мини-музея в группе и др.

Эстетическая функция. Способствует воспитанию у детей эстетического вкуса, позволяющего им созидать и преобразовывать действительность по законам красоты.

Освоение элементов урало-сибирской росписи, гармоничное сочетание цветовой гаммы, переходы цвета, используемые в тамбурной вышивке Зауральских запонов, способствует воспитанию эстетического вкуса в сочетании цветовой гаммы и использовать эти умения в собственном художественном творчестве.

Гедонистическая функция. Обеспечивает доставление детям эстетического удовольствия, наслаждения, радости, желания самостоятельно создавать что-либо.

Освоив элементы урало-сибирской росписи дети с удовольствием самостоятельно используют их, экспериментируя в собственном творчестве. Ознакомление с архитектурой города (деревянным и каменным зодчеством) вызывает желание нарисовать и построить красивые дома.

Координирующе-гармонизирующая функция.

Ознакомление с изобразительным и декоративно-прикладным искусством и зодчеством Шадринского края способствует гармоничному погружению ребенка в родную социокультурную среду, координации формирования соответствующих эмоций и чувств, развитию интеллектуальных и других качеств личности.

Развлекательная функция. Содействует поддержанию интереса, переходящего в потребность творить, и созданию в ходе этого процесса собственных художественных образов.

Ознакомление с краевым изобразительным и декоративно-прикладным искусством вызывает у детей любопытство и интерес. Например, как выглядела модная одежда в старые времена и что считалось красивым. Дошкольникам интересно знать названия деталей одежды, способы ее украшения и что сегодня

можно украсить урало-сибирской росписью. Свое художественное творчество дети с удовольствием реализуют на занятиях изобразительным искусством и в свободное время в любимых видах творческой деятельности – рисовании, лепке, конструировании, демонстрируя свои художественно-изобразительные эксперименты.

Таким образом, в результате ознакомления детей с краевым изобразительным и декоративно-прикладным искусством детское художественное творчество приобретает возможность меняться и развиваться, представляя собой символическое выражение эстетических потребностей и изобразительных экспериментов детей, отражает взаимоотношение ребенка с окружающим природным, материальным и социальным миром. Приобщаясь к социокультурным истокам родного края, знакомясь с искусством и творчеством зауральских мастеров, дети расширяют и обогащают свой эмоциональный и духовный мир, учатся глубже воспринимать народное искусство, отражая приобретенный опыт в собственном художественном творчестве.

Список использованных источников:

1. Борев, Ю. Б. Эстетика [Текст] : учеб. для студентов вузов / Ю. Б. Борев. – М. : Высшая школа, 2002. – 511 с.
2. Погодина, С. В. Теория и технология развития детского художественного творчества [Текст] : учеб. для студ. учреждений высш. образования / С. В. Погодина. – М. : Академия, 2014. – С. 211-213.
3. Словарь по социальной педагогике [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 365 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2013. № 265. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. – 25.09.2018.
5. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс] // Словари и энциклопедии на Академике : сайт. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1212105>. – 25.09.2018.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИГРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кондратьюк С. В.,

УО «Барановичский государственный университет»,
г. Баранович, Республика Беларусь

***Аннотация.** В данной статье раскрывается сущность понятия «профессионально-игровая компетентность воспитателя дошкольного образования». Автором рассмотрены условия формирования профессионально-игровой компетентности будущего педагога дошкольного образования.*

***Ключевые слова:** профессионально-игровая компетентность, педагог дошкольного образования, игровые формы.*

Современные подходы к подготовке специалиста дошкольного образования предъявляют повышенные требования к его профессиональной компетентности. Компетентный педагог дошкольного образования должен обладать профессиональными умениями, которые помогут ему создать условия для поддержки и развития творчества, воображения, самостоятельности, коммуникативных способностей детей в разных видах деятельности и прежде всего в игре. Как указывают в своих работах Е. О. Смирнова, Е. Е. Кравцова и другие исследователи реализация развивающих возможностей игры как ведущего вида деятельности дошкольника, и как педагогической формы в образовательном процессе учреждения дошкольного образования непосредственно зависит от уровня развития профессионально-игровой компетентности педагога.

В настоящее время в психолого-педагогической науке утверждается точка зрения, согласно которой игре и игровой культуре отводится важное место в организации детской жизнедеятельности. Во-первых, по определению Д. Б. Эльконина, игровая деятельность – это ведущая деятельность ребенка, поскольку в ней удовлетворяются все его потребности, и особое значение имеет формирование произвольности и самостоятельности [3]. Во-вторых, воспитатель, организуя игровую деятельность оказывает педагогическое влияние на сознание дошкольников, обеспечивает единство социализации и индивидуализации ребёнка, что является одной из приоритетных задач современной системы дошкольного образования.

Рассмотрим сущность понятия «профессионально-игровая

компетентность воспитателя дошкольного образования».

Так, Е. О. Смирнова, рассматривая игровую компетентность как базовую составляющую квалификации педагога дошкольного образования, в качестве основных её компонентов выделяет креативность и развитое воображение: умение придумать сюжет, по-новому увидеть привычную ситуацию, придать новое значение знакомым предметам, преодолеть сложившиеся стереотипы. дошкольный педагог сам должен уметь играть и заражать детей своей эмоцией. для него важно знание разнообразных игр – фольклорных, народных и современных, представляющих особый пласт культуры, адресованный детям и несущий в себе серьезный развивающий потенциал. для этого ему необходимы особые личные качества: открытость, артистичность, эмоциональная выразительность и – что особенно важно – серьезное отношение к игровой ситуации, а также тактичность и чуткость [2, с. 96].

И. А. Комарова, А. А. Кулешова, Н. Г. Здорикова профессионально-игровую компетентность педагога определяют, как интегральное качество личности, готовность и способность осуществлять творческую игровую деятельность, генетическим ядром которой выступает интерактивность субъекта [1, с. 65].

Ряд исследователей Н. П. Анисеева, В. О. Нотман, А. И. Тимонин, С. А. Шмаков, Е. В. Груздова, С. А. Шарапова в структуре игровой компетентности особое внимание уделяют готовности педагога принять и игровую позицию в общении и взаимодействии с детьми. Исследователи выделяют и рассматривают различные проявления игровой позиции педагога: играющий партнер (Н. Я. Михайленко), играющий режиссер (Т. Л. Чепель), координатор, консультант, со-игрок (О. В. Солнцева).

Понимая профессиональную компетентность как систему знаний, умений, ценностного отношения и готовности к профессиональной деятельности, в структуре обозначений компетентности мы можем выделить следующие структурные компоненты: ценностно-смысловой, гностический, операционно-деятельностный, социально-перцептивный.

Мы в своём исследовании рассматривает профессионально-игровую компетентность как интегральное личностно образование, включающее совокупность мотивационно-ценностных ориентаций, личностных и профессиональных качеств педагога, профессиональных знаний и умений, позволяющих обеспечить педагогическое сопровождение игровой деятельности детей.

Формирование профессионально-игровой компетентности будущих педагогов дошкольного образования осуществляется как в ходе теоретической подготовки, так и в практической профессиональной деятельности в условиях

практического обучения студентов.

Рассматривая ряд условий формирования профессионально-игровой компетентности будущего педагога дошкольного образования, мы опираемся на мнение С. Л. Новоселовой, Н. Я. Михайленко, Е. В. Зворыгиной, о том, что развитие игровой компетентности педагога возможно в деятельности, связанной с организацией и непосредственным участием его в играх.

Поэтому одним из условий формирования профессионально-игровой компетентности является использование игровых методов и форм обучения, в процессе которых происходит формирование навыков игрового общения как ведущего средства педагогического взаимодействия с детьми.

В качестве игровых форм проведения практических занятий мы используем:

- индивидуальную (игра студента с самим собой с привлечением различных предметов и знаков);
- парную (игра одного студента с другим студентом, имитирующей, например, диалог воспитателя с ребёнком в рамках конкретной игровой задачи);
- групповую (игровая деятельность трех или более студентов в рамках заданной цели);
- коллективную (групповая игра, имитирующая фрагмент игровой деятельности, в которых моделируется педагогическое взаимодействие командами из числа студентов).

Таким образом, включение студентов в игровые ситуации в разных формах взаимодействия обеспечит формирование опыта практических умений создания и реализации игровых позиций и формирование структурных компонентов профессионально-игровой компетентности будущих педагогов дошкольного образования.

Список использованных источников:

1. Комарова, И. А. Исследование феномена профессионально-игровой компетентности будущих специалистов ДОУ [Текст] / И. А. Комарова, А. А. Кулешова, Н. Г. Здорикова // Вектор науки. – 2010. – № 3. – С. 3-9.
2. Смирнова, Е. О. игра в современном дошкольном образовании [Текст] / Е. О. Смирнова // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – С. 92-97.
3. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 300 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ ОБОРОТОВ В РАБОТЕ МЕДИАТИВНОЙ СЛУЖБЫ ДОО КАК ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА РЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТНЫМИ СТОЛКНОВЕНИЯМИ

Котенко С.В., студент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
Пономарева Л.И., д.п.н., профессор
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В настоящее время широко применяется техника медиации, или посредничества, которая заключается в технологии решения конфликта с участием нейтральной третьей стороны (медиатора). Авторы описывают речевые обороты, которые используются в медиации.*

***Ключевые слова:** медиация, посредничество, речевые обороты, технология решения конфликтной ситуации.*

В текущее время обширно применяется техника медиации, либо посредничества, которая заключается в технологии решения конфликтной ситуации с участием нейтральной стороны (медиатора).

И.В. Решетникова рассматривает медиацию как форму примирения сторон, в ходе которой нейтральное лицо, избранное добровольно сторонами (исходя из его компетенций и авторитета), проводит переговоры [1].

Д.Л. Давыденко понимает посредничество в широком смысле как процедуру урегулирования спора в порядке переговоров при содействии нейтрального третьего лица, оказывающего сторонам содействие в организации и ведении процесса переговоров, но не уполномоченного выносить обязательное для них решение [2].

С точки зрения М.В. Гвоздаревой, посредничество (медиация) представляет собой процедуру, направленную на мирное разрешение конфликта, устранение его причин и последствий, которая может быть завершена лишь достижением соглашения [3].

Актуальность изучения дискурса медиации обоснована тем фактом, что определенные нюансы современной лингвистики направлены на изучение вопросов, связанных с исследованием устройств речевого сотрудничества, позволяющих перейти от противостояния к кооперации. Также дискурсивные исследования медиации носят единичный характер, что также гласит о малой

изученности и в результате чего, необходимости исследования этого типа дискурса.

Этап работы над конфликтом в процедуре посредничества более непростой и ответственный для третьей стороны, которая выступает в качестве медиатора. Задача медиатора, а как следует, речевой замысел на данном шаге, заключается в помощи сторонам осознать, что является весомым для спора; что станет шагом к осознанию возможностей и поиску вариантов решения противоречий. Полезно держать в голове и то, что реакции сторон конфликтной ситуации на этом шаге определяются тем, что они восприняли и поняли из произнесённого.

В соответствии с Законом о медиации [4] медиатор не имеет права вносить, если стороны не условились об ином, предложения об нормализации спора. Отталкиваясь от этого, содержание полемики определяется сторонами конфликтной ситуации, а форма и ход находятся в руках посредника, отвечающего за то, чтобы полемика началась и развивалась хорошим образом, свершилась упорядоченная коммуникация.

В какой момент и каким образом посредник может вмешаться в разговор, чтоб это было аргументированным? Христофор Бесемер думает, что такими моментами являются препирательства, ведущие в тупик, которые следует прерывать, дополнять, конкретизировать; на первом плане «здесь и сейчас»; на втором плане «сопротивления и помехи»[5]. Во время выяснения точек зрения соперники в споре обретают возможность связно представить свое видение конфликта, эмоционально освободиться. Как следует, медиатор должен быть в состоянии выдержать короткие несодержательные высказывания сторон; по мере необходимости быть директивным (но не авторитарным); не позволять ни одной из сторон первенствовать; прервать сторону, если у нее уже было достаточно времени для высказывания. Медиатор получает возможность более глубоко осознать поведение сторон, их мотивы. Его задача - сделать условия для монолога каждой из сторон, задавать вопросы, которые побуждают к рассказу всех событий, взаправду имеющих значение для спора. При создании таких благоприятных условий для монолога каждой из сторон, медиативная служба в ДОО может добиться значимых положительных результатов.

Сознание человека в наибольшей степени направлено на понимание речи собеседника. Слова передают «официальную суть» послания. Речь - это зеркало модели мира индивида, поэтому подстраиваясь к речи партнера, особенно к ее содержанию, вы подстраиваетесь и к модели мира этого человека.

Особую значимость медиативные службы приобретают в дошкольных образовательных организациях, как первом звене системы непрерывного

образования» [5]. Значимым в работе таких служб становится правильное использование речевых оборотов медиатором.

Человеку проще понимать речь, которая похожа на его собственную. Поэтому в медиации используются такие речевые обороты, как:

1. Подстройка к речи.

Подстройка к речи включает в себя: подстройку к темпу и ритму речи, к голосу (громкость, интонации), к содержанию (использование в своей речи ключевых слов партнёра, повторение окончания фраз). Так же стоит учитывать сходство слов и выражений, которые вы используете. Некоторые люди нередко используют и особенно подчёркивают определённые слова и выражения. Это в какой-то степени характеризует представление о мире, которое им свойственно. Поэтому при установлении контакта с этими людьми можно добиться значимых результатов, если использовать их наиболее часто повторяемые слова и выражения. Например, если перед вами человек в гневе, который очень быстро говорит на довольно повышенных интонациях, то помимо всего прочего вам необходимо подстроиться к этому человеку, по крайней мере, до некоторой степени. Если в данной ситуации вы станете излагать свои мысли достаточно медленно, тщательно обдумывая каждое свое слово, это явно не будет в гармонии с настроением вашего партнера и, наиболее вероятно, вызовет у него нелюбовь к вам. Исходя из этого, вам следует начинать с подстраивания.

Добившись нужного контакта путем умелого подстраивания к вашему собеседнику (при помощи слов), вы сможете шаг за шагом начинать приводить его в необходимое для вас самих состояние. Вам следует постепенно снижать темп речи и смягчать жестикуляцию до того времени, пока ваш собеседник не станет использовать то же самое. И в скором времени его эмоциональное состояние придет в норму. Причина этого состоит в том в том, что наше сознание и наше поведение довольно тесно взаимосвязаны.

Для примера можно разобрать конфликт между педагогом и родителем ребенка.

Предметом разногласий между педагогом и родителем стал вопрос о том, что воспитатель не предлагает ребёнку выступать на праздниках и рассказывать стихотворения. Родительница была уверена, что ее ребёнок всегда должен получать роль в выступлениях группы на мероприятиях, а так как в основном ее ребёнок не получал задания от воспитателя, значит виной всему педагог образовательного учреждения.

Педагог предложил урегулировать недопонимание при помощи медиации.

При этом медиатором выступил не психолог и не юрист, а родитель другого воспитанника, не заинтересованный в разногласии. Родитель-медиатор

использовал непринужденную форму общения, не занимая какую-либо сторону в конфликте, а при помощи подстраивания к речи собеседника смог найти контакт между родителем и педагогом, говоря похожими словами, которые чаще всего использовала та или иная сторона конфликта, а так же успешно использовал повтор последних слов предложения каждой из партнёров.

Медиация заняла немалое время. В итоге, решить конфликт удалось, при этом соблюдая все этапы медиации (каждая из сторон объясняла суть произошедшего конфликта; кокус, в который входит индивидуальная работа медиатора с каждой из сторон – посредник старалась выявить точки сближения или прямого пересечения позиций и интересов, а так же провела дискуссию по выработке предложений сторон)[6], “эхо-повтор” посредником услышанного и нахождение медиатором общего желаемого между сторонами конфликта.

В данной ситуации требования были различны, но, как правило, оба участника были не против, что их основная задача - действовать не в собственных интересах, а в интересах ребёнка. Это стало основанием будущих договорённостей.

Через две недели медиатор удостоверился, действительно ли стороны конфликта соблюдают договорённости и требуется ли дальнейшая помощь.

Медиация, прежде всего, важна людям, которые готовы к использованию новых технологий в коммуникации, уходя от закостенелых, стереотипных формул повседневности. Это инструмент, который подействует и позволит продолжить взаимодействие между субъектами в рамках дошкольной образовательной организации, не обходя стороной собственные интересы и, при этом, не теряя своё лицо.

2.»Отражение» или «парафраз».

«Отражение» или «парафраз» обозначает краткое изложение своими словами того, что произнёс другой человек. Этот речевой оборот становится самым главным средством, для того чтобы дать собеседнику понять, что Вы заинтересованно его выслушиваете. С помощью этого можно избежать некоторых недопониманий, а для этого нужно представить точку зрения вашего оппонента или собеседника, используя следующие выражения: «Вы предлагаете, чтобы...», «Вы ощущаете, что Вам мешают, когда я..» Постарайтесь воспринимать факты и чувства Вашего собеседника, например: «Вы считаете, что я не давал Вам шанса рассказать о проблеме с Вашей точки зрения, и это злило Вас еще больше».

Если часто использовать технику отражения, то это может привести к тому, что у Вашего собеседника появится чувство, что он не способен правильно выразить свои мысли и говорить о своей точке зрения, поэтому следует строго дозировать использование данной техники.

3.Изменение формулировок высказываний

Если сформулировать своё высказывание враждебно, то оппонент или собеседник может перейти к «контратаке». В споре такой вид деструктивной коммуникации может встречаться довольно часто. Посредники могут вмешиваться, но меняя формулировку высказываний, которые оскорбляют или провоцируют, используя нейтральную формулировку. Пример: «Я бы пошёл на уступки, если бы он не отстаивал этот пункт так рьяно». Можно сформулировать это другим образом: «Значит, Вы смогли бы уступить, если бы с ним можно было поговорить по этому пункту». Такие речевые обороты можно использовать значительно чаще, чем остальные повествовательные высказывания.

Таким образом, фразы и обороты речи, которые используются сторонами при описании и обсуждении проблемы, могут указывать на уровень усиления конфликтной ситуации, как следствие этого, на готовность либо неготовность к разговору и разрешению спора. Для посредника, который участвует в процедуре медиации в дошкольной образовательной организации, принципиально уметь использовать речевые обороты и сделать процесс принятия взаимовыгодного решения более конструктивным.

Список использованных источников:

1. Бесемер, Х. Медиация. Посредничество в конфликтах [Текст] / Х. Бесемер ; пер. с нем. Н. В. Маловой. – Калуга : Духовное познание, 2004. – 176 с.
2. Давыденко, Д. Л. Вопросы юридической терминологии в сфере «альтернативного разрешения споров» [Текст] / Д. Л. Давыденко // Третейский суд. – 2009. – № 1. – С. 40-53.
3. Пономарева, Л. И. Создание медиативной службы в дошкольном образовательном учреждении как социальная необходимость [Текст] / Л. И. Пономарева // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы : материалы VIII междунар. очно-заоч. науч.-практ.конф. 30 марта 2018 / отв. ред. Л. Г. Касьянова; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : ШГПУ, 2018. – С. 61-64.
4. Распоряжение Правительства РФ от 30 июля 2014 г. № 1430-р «Об утверждении Концепции развития до 2017 года сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей, в том числе совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность в РФ» [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ : инфор.-правовой портал. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70608642/>. – 25.09.2018.

5. Решетникова, И. В. Право встречного движения. Посредничество и российский арбитражный процесс [Текст] / И. В. Решетникова // Медиация и право. Посредничество и примирение. – 2007. – № 2 (4). – С. 35-39.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Красноперова И.В., аспирант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается специфика семейного и общественного воспитания в вопросах финансовой грамотности. Обосновывается эффективность взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в финансовом воспитании детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: финансы, финансовая грамотность, взаимодействие ДОО и семьи

Современные масштабные политические и экономические преобразования общества, личностные требования и уровень притязаний конкретного человека все это определяет траекторию жизненного пути, как отдельного человека, так и общества, в целом. Именно поэтому, финансово-экономические знания, которыми вооружен человек, помогут ему пережить жизненные кризисные ситуации и правильно выстроить свое поведение, в затруднительных случаях.

Значимое для нашего исследования базовое понятие - финансы (фр. *finances* - денежные средства) в российской научной и учебной литературе определяются как совокупность экономических отношений, возникающих в процессе формирования, распределения и использования централизованных и децентрализованных фондов денежных средств.

Под финансовой грамотностью детей следует понимать наличие представлений о деньгах, купле, продаже, экономии и других финансовых категориях; сформированные навыки счета и умения, связанные с принятием

правильных решений в отношении трат (в реальной жизни и сюжетно-ролевых играх).

Оправданным является, что к проблемам финансового образования дошкольников, на современном этапе, обращается все больше исследователей, считая, что именно на этапе дошкольного детства закладываются основы представлений об укладе окружающего мира и правильного отношения к нему. Раннее финансовое воспитание служит основой эффективного взаимодействия с социумом.

Общепринятым считается, что социально-экономическая компонента развития общества является неблагоприятной для нравственного воспитания подрастающего поколения, так как прагматическая направленность «хорошо зарабатывать», «быть финансово независимым», «делать бизнес» отводит общечеловеческие ценности на второй план. Найти золотую середину в формировании финансовой грамотности и привитии цивилизованного отношения к деньгам с раннего возраста поможет взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи.

Именно в семье дети учатся азам финансовой грамотности на практических (ежедневных) примерах. Система же общественного воспитания способствует формированию системных представлений, основанных на математических представлениях, правилах и нормах финансового поведения, принятых в обществе.

Следует отметить, что проблема жизненной практики семейного и общественного дошкольного воспитания до сих пор остается не решенной и сложной, она не имеет универсальных решений, а ограничивается лишь общими выработками, зависящими от множества факторов (специфики ДОО, типа семей, проблем, с которыми сталкивается семья и многое другое).

Как отмечает в своем исследовании Т.И. Горная, семья это – реальная экономическая академия, в которой живет ребенок, где он постоянно включается в реальные жизненные ситуации: сталкивается с настоящими деньгами, рекламой, посещает с родителями магазины, участвует в процессах купли-продажи, поэтому экономическое воспитание детей невозможно без участия родителей, их заинтересованности. [1]. При этом остается фактом, что в российских семьях исторически сложилось так, что о понятиях бизнеса, выгоде и непригодности, вложении средств, не принято говорить при детях, при обсуждении этих вопросов действует общественный стереотип «неловкости».

Тем не менее, именно в семье ребенок соприкасается с такими экономическими категориями, как труд, вещи, стоимость, деньги; приобщается к нуждам и потребностям семьи, познает соотношение понятий «работа» (мама работает, папа на работе) и «деньги» (мама и папа получают деньги). Ребенок узнает, для чего нужны деньги, вместе с родителями знакомится в реальной

жизни с процессами покупки (в кафе, магазине, автозаправочной станции...), понятиями «магазин», «рынок». Часто ребенок сам принимает участие в процессе купли продуктов, товаров (подает деньги, получает чек, сдачу). Старшие дошкольники по поручению родителей самостоятельно в магазине могут купить предметы первой необходимости. Такого рода поручения они выполняют очень охотно, так как реально приобщаются к миру взрослых, чувствуют себя участниками общих семейных дел и забот.

Вопросам финансового и экономического воспитания детей посвящены труды таких ученых, как Р.С. Буре, Г.Н. Година, С.А. Козлова, В.И. Логинова, Т.А. Маркова, Д.В. Сергеева, А.Д. Шатова и др. Почти все авторы рассматривают финансово-экономическое воспитание дошкольников в рамках трудового воспитания. Ученые считают, что дети от своих родителей получают бесценный опыт и поэтому, ни семейный бюджет, ни финансовое положение семьи, ни проблемы, с которыми сталкивается конкретная семья (кредит, ипотека, крупная покупка, предстоящий отдых и т.д.), не должны быть тайной для ребенка. В обсуждении таких вопросов ребенок может принимать участие со старшего дошкольного возраста. Польза от таких «семейных советов» многогранна. Во-первых, ребенок приобретает полезный жизненный навык. Во-вторых, он учится сопоставлять возможности семьи со своими потребностями, исключая тем самым свои бесконечные «Я хочу». В-третьих, ребенок ощущает за собой право голоса в решении семейных финансовых проблем. Так можно направить ребенка к важному самостоятельному шагу – добровольно внести часть своих сбережений, когда недостает денег на покупку, необходимую семье. Или предложить ребенку не сразу купить дорогую игрушку, а разделить ее стоимость, например, на две части с одной зарплатой, и, со следующей. Это поможет ребенку понять ценность вещи, узнать ее стоимость и поупражняться в счете.

Отсутствие же опыта в распределении семейных доходов и расходов, непричастность к реализации семейного бюджета приводит к тому, что у части молодежи появляется тенденция завышать собственные знания о подготовленности к жизни, быть расточительными.

Финансовое образование детей дошкольного возраста начинается вместе с прочим обучением. Изучение экономических и финансовых вопросов в дошкольном детстве помогает развить у детей логическое мышление, освоить понятийный аппарат, приобрести элементарные навыки, необходимые для ориентации и существования в современном рыночном мире, создать основы для дальнейшего более глубокого изучения экономики в старшем возрасте, формирует стимулы к приобретению финансовых знаний.

Дети старшего дошкольного возраста отличаются любознательностью, активны в разных видах деятельности и склонны к анализу и умозаключениям, они адекватно воспринимают информацию, переходя от субъекта к объекту, а

затем и к идее. Именно это учитывают педагоги дошкольной образовательной организации в планировании и реализации финансового воспитания детей-дошкольников в непосредственной образовательной деятельности. Так, на занятиях изодейтельности дети изготавливают различные изделия в соответствии с тематикой (используют трафареты цифр, складывание бумаги по схемам...), активно применяя иллюстрации к художественным произведениям и их зарисовки «Муха денежку нашла...», «Пошла муха на базар и купила самовар...».

Образовательная деятельность по развитию речи позволяет детям самостоятельно сочинять сказки с финансовым или экономическим уклоном, выделяя при этом главные мысли и формулируя свое мнение.

Формирование элементарных математических понятий «больше-меньше», «быстрее-медленнее», «на сколько больше, на сколько меньше», закладывают основы финансовой грамотности у детей дошкольного возраста.

На занятиях по ознакомлению с окружающим миром дети учатся устанавливать взаимосвязь живой и неживой природы, зависимость человека от окружающей природы и бережное отношение к ней [3].

Обогатить работу по освоению детьми финансовых представлений, с более углубленным содержанием, помогают сюжетно-ролевые игры «Магазин», «Турагентство», «Аптека» и другие. Большую роль играют дидактические настольно-печатные и словесные игры «Семейный бюджет», «Дороже – дешевле», составление карт-схем и лабиринтов «Найди, где находится детский сад», «Путешествие в городе» и другие. Проводимые с детьми игры выявляют определение перечня и цены вещей, выделяют обязательные, желательные и престижные вещи. Точно так же можно рассмотреть обувь, посуду и мебель [2].

По мнению А.Д. Шатовой, «смысл работы по экономическому воспитанию состоит в том, чтобы привить детям правильное отношение к тому, что сделали и делают для них взрослые, уважение к труду людей, благодаря которому создана «предметно-развивающая среда» [5].

Таким образом, именно взаимодействие ДОО и семьи в финансовом воспитании дошкольников способствует развитию мышления, фантазии, кругозора ребенка и развитию речи. Дети приобретают навыки разумного ведения домашнего хозяйства, экономии средств.

Список использованных источников:

1. Горная, Т. И. Формирование финансовой грамотности детей дошкольного возраста в семье [Электронный ресурс] / Т. И. Горная // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 10. – С. 128 – 131. – Режим доступа: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36291>. – 12.10.2018.

2. Красноперова, И. В. Нормативно-правовые и психолого-

педагогические основы проблемы формирования финансовой грамотности у детей дошкольного возраста [Текст] / И. В. Красноперова, Л. И. Пономарева // Актуальные проблемы психолого-педагогического образования : материалы I всерос. оч.-заоч. науч.-практ. конф. с международным участием, 15-16 декабря 2017 г. / под общ. ред. В. В. Толмачево. – Сургут : СурГПУ, 2017. – С. 57-60.

3. Пономарева Л. И. Научно-методические подходы к организации системы качества дошкольного образования [Текст] / Л. И. Пономарева // Проблемы современного педагогического образования : сборник научных трудов. – Ялта : РИО ГПА, 2018. – Вып. 61, Ч. 3 – С. 199-202.

4. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику [Текст] : учеб. пособие / А. А. Смоленцева. – СПб : Детство-Пресс, 2001. – 130 с.

5. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников [Текст] : учеб.-метод. пособие / А. Д. Шатова. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Крючкова Т.А., к.пед.н.,
доцент кафедры ТиМНО
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье рассмотрены инновационные приемы и способы обучения младших школьников русскому языку, выявлены возможности их применения в теории и практике начального общего образования. Для формирования языковой компетенции обучающихся используются упражнения базового и повышенного уровня, творческого и проблемно-развивающего характера, а также алгоритмы действий, алгоритмические цепочки, логические цепочки, зрительные опоры, сочинения-пиктограммы, карты-схемы и др.*

***Ключевые слова:** Русский язык, инновационные приемы, формирование, языковые компетенции, младшие школьники, начальное общее образование.*

Одна из главных задач современной начальной школы – создание

необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребенка и формирование его образовательных компетенций.

Компетенция в переводе с латинского (*competentia*) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познанием и опытом [4, с. 141].

Языковые компетенции – относятся к образовательным компетенциям, охватывают основные образовательные области и учебные предметы. Они отражают предметно-деятельностную составляющую общего образования и призваны обеспечить комплексное достижение его целей [4, с.142].

Проанализировав программы по русскому языку, мы пришли к выводу, что начальное обучение закладывает основы для формирования языковой компетенции: школьники учатся проводить языковой анализ, сравнение, классификацию объектов, устанавливать причинно-следственные связи, закономерности, выстраивать логические цепочки рассуждений.

В процессе нашего исследования, мы рассмотрим инновационные приемы и способы обучения младших школьников русскому языку, выявим возможности их использования в теории и практике, но прежде определимся, что же такое инновация.

Применительно к определению, инновация – это введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося [1, с.16].

Инновационные приемы обучения русскому языку – это приемы, оптимизирующие образовательный процесс. Для рассмотрения данного вопроса нам необходимо проанализировать теорию и практику обучения в начальной школе.

Анализ научно-методической литературы показал, что возможности использования инновационных приемов на уроках русского языка, а, следовательно, и формирования языковой компетенции имеются.

Так, многие учителя предлагают при формировании языковой компетенции младших школьников использовать карты-схемы, алгоритмы действий, доказывать (обосновывать) свою точку зрения, учиться организовывать поиск и решение орфографических задач с использованием проблемных ситуаций, т.е. пользоваться приобретенными ранее компетенциями.

Для формирования языковых компетенций, по мнению О.В. Узоровой и Е.А. Нефедовой, большую роль играют инновационные приемы развития речи обучающихся при подготовке к письменным сочинениям по картинкам. Так, в процессе занятий они рекомендуют сочинить волшебную историю про нарисованное животное, которое «оживает» и ведет с «художником» разговор. Попробуй записать то, что ты придумал в свою тетрадь «Я сочиняю» [5, с. 27].

Также они предлагают использовать на уроках русского языка компетентностный подход, рекомендуя учителям начальных классов следующие инновационные приемы:

1. Работа со зрительной опорой.
2. Творческие работы (сочинения) на основе личных впечатлений.

3. Дискуссии.
4. Лингвистические игры.
5. Доклады и сообщения.
6. Сочинения-пиктограммы и др.

Учитель С.А. Сальникова рекомендует использовать прием семантизации как средство формирования языковой компетенции на уроках русского языка. Прием семантизации (раскрытие смыслового значения слова) заинтересовывает детей, заставляет думать, искать, сопоставлять. Ученики запоминают, что слова «кольцо», «колодец» и «колобок» исторически родственные («коло» означало «круг»). При изучении правописания слов «багряный», «багровый» и «бордовый», ученикам интересно будет узнать, что на Руси красная краска называлась «багр», и поэтому первые два слова надо писать с буквой «А», а третье – с буквой «О» [3, с. 29].

Основные направления работы по развитию языковой компетенции описывает Г.А. Орлова. К развивающим средствам языковой компетенции, по мнению Г.А. Орловой, относятся:

- лингвистические средства родного языка (учет функций языка, речевая предназначенность языковых единиц в соответствии и коммуникативной функцией языка, система орфографических принципов русского правописания);
- развивающие методы и приемы обучения, среди которых ведущее место занимают метод аналогии, метод эвристической беседы, метод языкового анализа и синтеза, лингвистический эксперимент, метод вживания, сравнения, придумывания, метод образной картины;
- лингвистические задачи проблемного и поискового характера (выборочные и распределительные диктанты; творческие, сводные, выборочные, речевые упражнения; изложения и сочинения по налогии и т.д.);
- развивающие упражнения, алгоритмические цепочки;
- дидактические игры, направленные на развитие языковой догадки, интуиции и других компонентов языковых способностей [2, с. 25].

Анализ научно-методической литературы и опыта работы учителей начальных классов позволил студентам во время педагогической практики также использовать инновационные приемы обучения русскому языку с целью формирования языковых компетенций младших школьников.

Одной из перспективных задач языковой работы является обучение связным высказываниям и конструированию предложений на определенную тему. Для этого на уроках русского языка будущие учителя начальных классов использовали следующие инновационные приемы:

- сочини «цветную» сказку;
- «Мозговой штурм»;
- «Толстые и тонкие вопросы»;
- «Ромашка Блума»;
- подготовь реферат на тему: «Диалекты родного края»;
- напиши заметку в газету;
- сочини начало письма, сказки, репортажа, стиха и т.д.
- придумай рассказ в рисунках (пиктограмма);

- сочини «загадки-наоборот»;
- напиши письмо в будущее, используя «слова-пришельцы»;
- «Дерево решений»;
- «Инсерт»,
- зарифмуй предложенные слова;
- составь рассказ по его началу (концу);
- продолжи раскрытие сюжета и т.д.

Все вышеперечисленные приемы выполнялись будущими учителями на первом (базовом) и втором (повышенном) уровнях.

На базовом уровне использовались упражнения, способствующие развитию мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, сравнение) и осуществлению контроля. Например, при изучении темы: «Общие сведения о языке» учащиеся узнавали о русском языке как о языке государственном, использовали дополнительный материал о Родине, России, родном крае, осуществляли поиск новой необходимой информации. Далее дети знакомились с культурой речи, русским языком как средством межнационального общения.

При работе над словом обучающиеся знакомились со словами-неологизмами, фразеологизмами, а также «словами-пришельцами», узнавали не только их происхождение, но и проявляли элементы творчества, составляя слова из рассыпанных букв – новые слова.

На повышенном уровне мы использовали упражнения творческого характера. Так, сочинения устные и письменные являются лучшим средством развития языковой компетенции учащихся. Они «оживляют» занятия, увлекают учащихся процессом творчества, показывают им богатейшие возможности языка и необходимость его изучения.

При работе над творческими видами работ (письмо Деду Морозу, письмо учителю и др.) у детей часто встречались речевые ошибки. Устранение речевых ошибок в связи с усвоением грамматического материала не только повышало культуру речи учащихся, но и помогало им глубже усвоить грамматические понятия, подводило к осознанию роли изучаемых грамматических единиц в речи, в живом общении между людьми.

В процессе выполнения творческих видов работ мы обучали детей самопроверке и простейшему редактированию текстов. Первоначально оно носило характер коллективного редактирования. Дети заменяли слова, устранили повторы, изменяли порядок слов, связывали предложения с союзами, иногда меняли последовательность изложения или делали композиционные изменения.

Важнейшее место в развитии языковой компетенции младших школьников уделялось «решению проблем»: дети решали языковые (лингвистические), а также орфографические задачи, разбирали конкретные ситуации, связанные, например, с сочинительством стихов, учились находить и преобразовывать информацию при составлении сценария праздника, подготовке викторины, реферата на тему: «Диалекты родного края» и т.д.

В условиях современного урока компетентность является основой для дальнейшего обучения младших школьников. Например, при работе с текстами

новогодних писем обучающиеся учились доказывать; извлекать нужную информацию, анализировать и сравнивать ее; этично оформлять просьбу, используя вежливые слова.

На занятиях по теме: «Новые слова», «Сочинительство стихов» и др. проводились речевые разминки, использовались скороговорки, чистоговорки, считалки, пословицы поговорки с целью обогащения словарного запаса. Постепенно появлялись стихотворные попытки: «Стихи – узоры», которые можно назвать пробой пера. Результатом такой работы может быть конкурс стихов собственного сочинения.

Использование инновационных приемов меняет и позицию учителя. Он перестает быть вместе с учеником носителем «объективного знания», которое пытается передать ученику. Его главной задачей становится мотивировать учащихся на проявление инициативы и самостоятельности. Фактически он создает условия, в которых становится возможным реализация учащимися своих интересов и желаний, развитие интеллектуальных способностей, формирование языковых компетенций.

Успех в работе по формированию языковой компетенции не возможен, если ученик работает без желания, интереса, отвечает только по необходимости. В связи с этим на уроках русского языка мы пытались разнообразить познавательную деятельность, сделать процесс знакомства со словом, предложением, текстом интересным, занимательным, чтобы ребенок не огорчился из-за первых трудностей, которые, возникали при овладении русским языком.

В листе индивидуальных достижений учащихся будущие учителя начальных классов выстраивали индивидуальную траекторию, где сравнивали ребенка только с ним самим, что нового узнал и чему научился.

В процессе формирования языковой компетенции учащихся особое место мы отводили работе над словом. Традиционные приемы работы над словом мы заменили инновационными, например, «Логические цепочки», которые мы составляли со словарными словами, фразеологизмами, одновременно решали и задачи развития учащихся, воспитывали интерес к родному краю, языку. Иногда дети выбирали несколько слов из толкового словаря (С.И. Ожегов, В.И. Даль, др.) и составляли небольшой рассказ на предложенную тему, например, «Цветная сказка или цветной рассказ на местную потребу». Так дети познакомились с диалектами своего края, изучали фольклор Зауралья, сказки Татьяны Липихиной, Леонида Куликова, В.Н. Бекетовой: «Рванный башмак», «Белочка-умелочка», «Ехал Сенька по воду» и др.

Организации единого процесса усвоения учащимися знаний по грамматике и правописанию, а также развитию речи способствовало развитие коммуникативных умений и навыков в области формирования языковой компетенции.

Таким образом, анализ научно-методической литературы и опыта работы учителей начальных классов показал, что уровень развития языковой компетенции учащихся зависит от использования инновационных приемов обучения русскому языку в начальной школе. Следует заметить, что

использование специально подобранных инновационных приемов обучения, повышает эффективность урока, уровень его комфортности, позволяет формировать языковые компетенции младших школьников более успешно.

Список использованных источников:

1. Виситова, Л. С. Инновационные методы преподавания в начальной школе [Текст] / Л. С. Виситова // Образование и воспитание. – № 1 (06). – 2016. – С. 16-19.
2. Орлова, Г. А. Формирование языковой компетенции младших школьников [Текст] / Г. А. Орлова // Начальная школа. – 2004. – № 3. – С. 91-95.
3. Сальникова, С. А. Ключевые компетенции в современном образовании [Текст] / С. А. Сальникова // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 12. – С. 12-15.
4. Справочник учителя начальных классов [Текст] / авт.-сост. Е. М. Елизарова, Ю. А. Киселева. – Волгоград : Учитель, 2011. – 367 с.
5. Узорова, О. В. Как научить ребенка писать сочинения по картинкам [Текст] / О. В. Узорова, Е. А. Нефедова. – М. : Астрель, 2002. – 233 с.

РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ РЕШЕНИЙ

Лашкова Л.Л., д.п.н., доцент
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут, Россия

***Аннотация.** В статье обсуждается вопрос развития детей раннего возраста. Автором обозначены проблемы, которые возникают у воспитателей дошкольных образовательных организаций и родителей.*

***Ключевые слова:** дошкольное образование, дошкольные образовательные организации.*

Вопрос развития детей раннего возраста начал активно обсуждаться с выходом Закона об образовании в РФ, в котором было отмечено о возможности получения дошкольного образования в образовательных организациях, начиная с двух месяцев [3]. Обновились образовательные программы, включив в свои разделы младенческий и ранний возраст. Вопросы раннего развития стали подниматься на научно-практических конференциях. В настоящее время скопилось множество нерешенных проблем в данном направлении

образовательной деятельности, которые активно обсуждали педагоги ХМАО – Югры на августовском окружном совещании педагогических работников.

Следует отметить, что перед обсуждением было проведено исследование мнения воспитателей дошкольных образовательных организаций и родителей по данной проблеме. Анкетирование помогло раскрыть ряд проблем раннего воспитания ребенка и продумать пути их решения. В данной статье мы будем приводить примеры высказываний воспитателей и родителей без их стилистической правки.

Первая проблема, о которой заявляют множество педагогов, – недостаточное программное и методическое обеспечение организации образовательного процесса в группах раннего возраста. Воспитатели отмечают, что «отсутствует программное и методическое обеспечение, вернее оно есть, но его недостаточно и содержание устаревшее; необходимы УМК для детей от 1 до 3 лет».

В данном случае сложно согласиться с педагогами ДОО, поскольку образовательные программы обновлены. Появились новые методические рекомендации по организации разных видов деятельности детей раннего возраста (Е.А. Янушко «Сенсорное развитие детей раннего возраста», К.Л. Печора «Развиваем детей раннего возраста», И.А. Лыкова «Адаптация к детскому саду ребенка раннего возраста и др.>). Сегодня встает вопрос не поиска информации, а скорее выбора данного методического инструментария при учете специфики условий конкретной дошкольной образовательной организации. Совершенно очевидно, что этот выбор педагог должен сделать самостоятельно, поскольку только он лучше знает возможности детей, запросы родителей, уровень своей профессиональной компетентности, особенности развивающей предметно-пространственной среды своей ДОО и др.

Несомненно, данный вопрос требует дальнейшего обсуждения. Следует выявить, в каком конкретно методическом сопровождении нуждаются наши педагоги. Возможно, это рекомендации по проведению диагностики и мониторинга, оценке качества образования в группах раннего возраста. Это одна из важных проблем настоящего времени. И здесь возникает множество вопросов: определение методологии и инструментария оценки качества обучения и воспитания в группах раннего возраста, степень удовлетворенности потребителей качеством данной экспертной деятельности; выбор критериального аппарата оценки качества раннего развития ребенка и др.

Следует помнить, что самым целесообразным методом аутентичной оценки является наблюдение. Наблюдение – это не тест, оно не требует подсчета баллов и строгой оценки. С его помощью можно составить представление о развитии ребенка, его индивидуальных особенностях и в

случае необходимости определить направление коррекционной деятельности. Результатом наблюдений должно стать определение конкретных целей педагогической работы с ребенком, реализация этих целей и последующая фиксация изменений в соответствующей сфере развития ребенка.

При этом, если мы говорим не о присмотре и уходе, а о качестве образования, следует особое внимание обратить на наполняемость групп. Все участвующие в анкетировании педагоги без исключения обозначили «потолок» наполняемости – 15 детей раннего возраста. Данное мнение опирается на знание возрастных особенностей детей раннего возраста. Известно, что на фоне общего быстрого темпа развития детей в раннем возрасте наблюдаются большие индивидуальные различия. в пределах одной возрастной группы колебания в развитии могут наблюдаться от высоких до относительно низких показателей. В связи с этим необходим тщательный контроль за физическим и нервно-психическим развитием детей раннего возраста. Он помогает своевременно оказать воспитательное воздействие на каждого ребенка, а также правильно спланировать педагогические мероприятия.

Кроме того, следует отметить несовершенство нервных процессов (преобладание возбуждения над торможением), которое проявляется в особенностях поведения детей: они возбудимы, много двигаются, неспособны к ожиданиям, им легче что-либо проделать, чем воздержаться от действия. При осуществлении режима дня следует соблюдать принцип постепенности режимных процессов, что снимает моменты ожидания; создавать условия для двигательной активности малышей во время бодрствования [1; 2].

Не менее важной проблемой, обозначенной на окружном совещании, явилось проектирование развивающей предметно-пространственной среды в группах раннего возраста. Образовательная практика показывает, что среда так и не становится «третьим учителем», оставаясь статичной и недостаточно продуманной, существуют необоснованные запреты.

Воспитатели в своих анкетах отмечают необходимость ярких примеров грамотного оформления групповых комнат для детей раннего возраста. «Хотелось бы площади побольше для двигательной активности. Маленькие дети еще не умеют играть группами, соответственно, каждый хочет себе игровое пространство. Это нужно учесть», – пишут они.

Порадовало мнение родителей, которые весьма содержательно прописали требования к среде в ДОО: разнообразие игрового и дидактического материалов, доступность, эмоциогенность (яркость и красочность, что вызывает положительные эмоции), удовлетворение естественной двигательной активности детей раннего возраста.

Совершенно очевидно, что современные родители грамотные, хорошо

информированные, заинтересованные. Об этом свидетельствует комментарий в форуме окружного совещания одного из пап о проблеме использования игрушек для развития ребенка. Этот вопрос выводит на проблему помощи родителям, чьи дети по какой-либо причине не посещают дошкольную образовательную организацию. Данная проблема требует глубокого изучения. На наш взгляд, требуется рассмотреть, возможна ли гувернерская служба на базе детского сада, каким должен быть консультационный пункт ДОО, как не по формальным признакам взаимодействовать с родителями через сайт организации или в социальных сетях?

Возможно, есть смысл разработать конструктор виртуального детского сада. Задел в данной области уже есть. Это проект Тамары Семеновны Комаровой и ее коллег [4].

Виртуальный детский сад, по мнению ученых, – сетевой проект, в котором на базе сети специально выделенных детских садов и прикрепленных к ним методистов, осуществляется ежемесячный приём детей, которые не посещают детский сад, а занимаются с родителями. Родители готовят детей по программам, имеющимся на сайте «Виртуальный детский сад» и скорректированными индивидуально с учётом ежемесячных диагностических занятий, вплоть до рекомендаций по индивидуальному питанию с рецептами блюд.

На вопрос анкеты «Чем должны заниматься воспитатели с детьми от 1 до 3 лет?» все без исключения родители ответили – «играть». Игра очень важна для ребенка, но нельзя забывать о ведущих видах деятельности в младенческом возрасте (это эмоциональное общение со взрослыми) и в раннем (предметно-манипулятивная деятельность). Педагог группы раннего возраста должен в полной мере овладеть методикой их организации: чем младше ребенок, тем выше должен быть уровень профессионализма воспитателя.

Один из способов повысить уровень профессионализма педагога в анкетах отмечают практикоориентированные курсы повышения квалификации. В связи с этим, необходимо ведение системы повышения квалификации с использованием системы стажировочных площадок, где существуют лучшие образовательные практики развития детей раннего возраста. С представителями Департаментов образования необходимо согласовать следующие вопросы: Какие детские сады могут стать такими площадками? Кто из них может продемонстрировать успешную работу по обозначенному направлению образовательной деятельности?

Кроме того, на августовском окружном совещании была отмечена необходимость рассмотрения вопроса, связанного с ранней диагностикой, выявлением особых образовательных потребностей детей раннего возраста, а

также оказанием данной категории детей своевременной коррекционной, психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Чем раньше будет выявлена проблема, тем успешнее будет результат коррекционной деятельности.

Как мы видим, проблемное поле заявлено широко. И все эти проблемы предстоит решить в ближайшем будущем, поскольку группы раннего возраста активно появляются в дошкольных образовательных организациях. Вести работу в данном направлении следует с учетом лучших традиций отечественной системы дошкольного образования и современной передовой образовательной практики ДОО. Несомненно, большую помощь могут и должны оказать родители детей раннего возраста, чьи ожидания были представлены в одной из анкет: «Детей нужно любить! И понимать насколько им тяжело расставаться с мамой, папой. Нужно продумывать все режимные моменты, вводить ритуалы (например, песенку, когда идут умываться или утром, когда уже все собрались еще раз ласково назвать каждого ребенка всем поздороваться с ним и обнять и т.д.). Еще малышей нужно все время удивлять, чтобы заинтересовать. Нужно знать и использовать в работе много потешек, прибауток, стишков, детских песен (очень важно). Родителей информировать о том, как прошел день, поделиться маленькими успехами (они этого очень ждут)».

Список использованных источников:

1. Галигузова, Л. Н. Дошкольная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата [Текст] / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова-Замогильная. – М. : Юрайт, 2016. – 284 с.
2. Голубева, Л. Г. Развитие и воспитание детей раннего возраста [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / Л. Г. Голубева, М. В. Лещенко, К. Л. Печора ; под ред. В. А. Доскинпа, С. А. Козловой. – М. : Академия, 2002. – 192 с.
3. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 29 ноября 2012 г. No 273-ФЗ / Рос. Федерация // RG.RU: интернет-портал «Российской газеты». – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie>. – 25.09.2018.
4. О проекте Виртуальный детский сад [Электронный ресурс]/ Т. С. Комарова // Инновационные технологии в воспитании и образовании Русобр : он-лайн журнал. – Режим доступа: <http://vds.rusobr.ru/>. – 25.09.2018.
5. Печора, К. Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях [Текст] / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Литвак Р.А., д.п.н., профессор,
зав. кафедрой педагогики и психологии
Челябинского государственного института культуры
г. Челябинск, Россия

Аннотация. В статье отмечается, что сферой профессиональной деятельности педагогов в настоящее время становится социализация детей и подростков. Автор отражает, что социальные технологии способны влиять на социокультурные процессы и явления. Они направлены на изменения качественных характеристик личности. В статье описаны особенности социокультурных технологий, выделена их структура. Автор описывает инновационные методики и способы личностного развития в образовательной и социокультурной сферах.

Ключевые слова: социализация, социокультурная деятельность, социальные технологии.

Социализация детей и подростков в современных общественных объединениях становится сферой профессиональной деятельности педагогов и требует соотношения педагогических целей деятельности объединения и целей личностного развития, что возможно реализовать путем оптимизации в деятельности социокультурных технологий.

Технологизация социокультурной деятельности все активнее внедряется в практику в качестве инновационного метода научного, интеллектуального, социально-педагогического ресурса, позволяющего влиять на реальную действительность в прогнозируемом направлении. Социальные технологии позволяют на основе мониторинга влиять на социокультурные процессы и явления, изменяя их в заданном направлении, целенаправленно организовывать социально-педагогические процессы, получать прогнозируемый результат.

Социокультурные технологии воспитания детей и молодежи направлены на изменения качественных характеристик личности, способствующих развитию человека, его творческих способностей, вхождению в ценности мировой и отечественной культуры, что связано с направленностью на оптимизацию общего уровня культуры и мотивацию включенности в активную творческую деятельность.

Социокультурные технологии связаны с педагогическими технологиями как таковыми, социальными технологиями и обладают общими чертами им

присущими: систематичность, целенаправленность, проектируемость, оптимальность, совершенствование результата деятельности педагога, механизм реализации теории в практику социально-педагогической деятельности.

Особенностями социокультурных технологий выступают: воспроизводство творческих способностей и творческой активности личности; включения личности в культуротворческую деятельность; целевая направленность на решение практических задач специфического объекта воздействия в определенных условиях; акцент на социализирующие воспитательные процессы и аспекты саморазвития, самореализации и саморефлексии личности.

Технологии социально-культурной деятельности вбирают в себя совокупность приемов, которые широко используются в педагогических технологиях и базируются на психолого-педагогических установках личности, а также научно-обоснованные специфические, характерные для социально-культурной деятельности формы, средства и методы [1, с. 74].

Анализ исследований социокультурной деятельности позволил выделить следующую структуру социокультурных технологий: социальный заказ, цель, содержание (формы, методы, средства), субъектно-объектные отношения, конечный результат. Совокупность теоретических и эмпирических начал в технологии обуславливают ее важнейшие признаки: концептуальность и ситуативность. При этом необходимо различать два пласта технологии – проектирование (инвариантный, идеальный, четко структурированный, внеличностный компонент) и реализацию (вариативный, ситуативный, личностный компонент).

Технология содержит методологическую (концептуальная основа, цели задачи, содержание социально-культурных процессов) и методическую (процессуальная часть, методы, формы и средства работы, организация социально-культурного процесса, его мониторинг и диагностика) части.

Реализация социокультурной технологии характеризует деятельность конкретного специалиста в неповторимой социально-культурной ситуации как использование совокупности принципов, методов, способов деятельности применяемых отдельным специалистом в соответствии с особенностями его личностно-профессиональной культуры, что определяет ситуативность социокультурных технологий, их уникальность, отдаленность от алгоритмизации и стандартизации.

Социально-культурная технология близка к форме организации социально-культурной деятельности и воспитания, но не тождественна ей. Используя фундаментальные знания, технология приближает культурно-

образовательный процесс к конкретному человеку. Так, создание ситуации развития человека предполагает понимание его своеобразия в целом, факторов, определяющих его становление, формирование тех или иных личностных качеств, закономерностей физических изменений и внутреннего роста (теория) и понимание уникальности каждой личности (опыт непосредственного педагогического взаимодействия). Эти два начала составляют основу любой педагогической технологии и определяют требования, предъявляемые к ней:

- концептуальность: наличие научно-педагогического обоснования (общей схемы) и его концептуальной интерпретации специалистом с учетом условий реального культурно-образовательного процесса, представленного многообразием социально-культурных ситуаций;

- антропоцентризм: обеспечение непрерывного развития человека в культуре через его непрерывное познание специалистом;

- ситуативность: сохранение пространства авторства, творчества каждого субъекта, позволяющего идеальную схему превратить в живую педагогическую ситуацию;

- контекстуальность: встроенность в реальный культурно-воспитательный процесс [1].

Принципиальное отличие социокультурных технологий заключается в том, что они как средство практического достижения поставленных целей по удовлетворению общественных и личностных духовных интересов призваны создавать условия социокультурной среды, в которых бы органично сочетались процессы социализации и индивидуализации.

Уникальность социокультурных технологий состоит как раз в том, что они, обладая в диалектическом единстве социально-педагогической, воспитательной, развивающей направленностью, одновременно создают условия как для достижения социализационных целей, так и для развития индивидуальности личности, ее творческих субъектных качеств.

В зависимости от направления, в соответствие с которым строится развитие человека, наиболее значимыми социокультурными технологиями развития личности выступают личностно-ориентированные информационно-просветительные, коммуникативные, рекреативные, культуротворческие, социально-защитные, анимационные, технологии арт-терапии, PR-технологии, этнокультурные технологии и др.

Теоретическое и практическое значение имеет выяснение содержательных характеристик социокультурных технологий личностного развития таких, как средства, формы и методы.

К традиционным средствам социокультурной деятельности относят средства идейно-эмоционального воздействия: устные (живое слово,

сценическая речь), печатные (газеты, журналы, книги), наглядные (плакаты, экспонаты, живые объекты и явления), отдельными категориями выступают психолого-педагогические (игры, общение и др.), искусство и самодеятельное творчество (театр, кино, хореография, музыка, живопись и др.). К инновационным средствам, плотно вошедшим в социально-культурную деятельность, относят средства аудиовизуальной выразительности (телевидение, аудио и видео, кино, мультимедия, интернет).

Методы организации социокультурной деятельности, направленной на развитие личности, представляют собой способы и действия, обеспечивающие эффективное достижение поставленной цели.

Сотворчество, сотрудничество и обмен опытом выступают в качестве основополагающих социокультурных методов, подкрепленных традиционными для педагогической практике: методами познавательной деятельности (работа с источниками, обмен информацией, иллюстрация, упражнение и др.); воспитательными методами (убеждение, положительный пример, поощрение и др.); практикоориентированными методами (практическое задание, соревнование, решение проблемы, тренинг и др.);

Что же касается форм социально-культурной деятельности, то их на сегодняшний день существует большое количество. Они разнообразны по количеству участников, целевой аудитории, отвечают ее возрастным особенностям, соотносятся с целью и направлением социокультурной технологии. Так, например, к массовым формам относят: олимпиады, аукционы, фестивали, праздники, парады, концерты, театрализованные представления, выставки, круизы, флэш-мобы, благотворительные акции, эстафеты, конкурсы и др. Групповыми формами социально-культурной деятельности выступают: кружки, студии, творческие лаборатории, секции, клубы по интересам, курсы, круглые столы, конференции, форумы, корпоративы, караоке, настольные ролевые игры, тренинги, походы, экскурсии, мастер-классы, диспуты и др. Индивидуальными считаются: консультации, беседы, индивидуальные занятия, интерактивные игры, онлайн общение и др.

Традиционные методы, средства и формы остаются по-прежнему востребованы в практике социально-культурной деятельности, однако нередко они подвергаются различным модификациям (клубы – студии, творческие лаборатории), цифровым трансформациям (семинар – вебинар), заимствованиям из других сфер и усовершенствованиям, соответствующим потребностям и интересам современного общества.

Появляются инновационные методики и способы личностного развития в образовательной и социокультурной сферах: социокультурное проектирование, бизнес-инкубаторы, технопарки, виртуальные музеи, перевернутое, витагенное,

модульное, мобильное обучение, онлайн технологии и т. д. Обратимся к некоторым из них.

Метод *арт-терапии* (творческие студии, перформанс, дискуссии, игры и т.д) позволяет использовать эстетические и художественные возможности искусства для адаптации человека в многообразии проблем социально-культурного, социально-психологического характера, направленный на развитие креативности, коммуникативных навыков, самоактуализацию, преодоление кризисных периодов.

Технология игрового обучения (ролевые и деловые игры, косплей, (реконструкция событий), компьютерные обучающие игры, квест (веб-квест, городские игры), игровой жизненный челлендж (компьютерный челлендж), настольные игры и т. д.) ориентирует на личностно-деятельностный характер получения новых знаний, умений и навыков с помощью игровых методов вовлечения в творческую и практическую деятельность.

Кейс технологии позволяют развить логическое мышление, критически оценивать и анализировать условия и последующие результаты деятельности, взвешенно и ответственно принимать решения; составлять план решения конкретной проблемы, отстаивать свою точку зрения и демонстрировать ее в устной или письменной форме, формировать готовность к саморазвитию и рефлексии.

Технология ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) способствует личностно-ориентированному развитию креативности, творческого решения различных задач, активизации критического мышления. *Сторителлинг* (донесение определенной информации до аудитории путем рассказывания истории) позволяет развить творческие способности рассказчика, влиять на подсознание и эмоциональное состояние слушателя, доносить нужную информацию, стимулировать на достижение новых целей [3].

Некоторые варианты традиционных методов, прошедших цифровую модификацию, мы уже упоминали выше: веб-квесты, sms- и видеотренинги, веб-и видео-кейсы, компьютерные игры и т.д. Модификация затронула не столько смысловую характеристику метода, сколько ее графическую и визуальную форму, способствуя большей концентрации и мотивации в достижении поставленной цели.

Информационно-коммуникационные технологии подразумевают использование как портативных, беспроводных, мобильных устройств (коммуникаторов, планшетов, ноутбуков), так и стационарных технических средств (компьютер, 3D-принтер, графический планшет и т.д.) с целью поддержки непрерывного и индивидуального обучения, общения, получения информации и досуга.

Групповые формы и методы работы остаются традиционными формами социально-культурной деятельности, предполагающей взаимное общение и обогащение между участниками группы. Но и в этой сфере также появляются различные новые варианты и методы взаимодействия (воркшоп, коворкинг, коллоборация, краудсорсинг и др.).

Итак, роль социокультурных технологий в развитии личности человека связана с интеграцией педагогического, социального и культурного, что гармонизирует постановку педагогической цели как направленности на определенные культурные ценностные ориентации, позитивные изменения в объекте воздействия, ориентациями на развитие личности и социальных общностей, гуманизацию их отношений и взаимодействия с окружающей средой. Подводя итог, хотелось бы отметить, что существует большое разнообразие технологий, методов, форм и средств социально-культурной деятельности, но ключевым моментом в этом процессе остается творческое и креативное начало специалиста социально-культурной деятельности.

Список использованных источников:

1. Вахрамеева, О. А. Социально-культурная деятельность как фактор профилактики девиантного поведения детей-сирот в интернатных учреждениях [Текст] : монография / О. А. Вахрамеева. – Шадринск : ШГПИ, 2013. – 188 с.
2. Гревцева, Г. Я. Рефлексивно-оценочные технологии как фактор гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи в социально-культурной среде [Электронный ресурс] / Г. Я. Гревцева, М. В. Циулина, Э. А. Бородурина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 329. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24726>. – 25.09.2018.
3. Елагина, В. С. Формирование педагогической компетентности студентов в условиях технологии проектного обучения / В. С. Елагина, Г. Я. Гревцева, Е. Ю. Немудрая // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 5. – С. 90.
4. Киселева, Т. Г. Социально-культурная деятельность [Текст] : учебник / Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников ; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – М. : МГУКИ, 2004. – 539 с.
5. Литвак, Р. А. Соотношение социального воспитания, социализации и социально-культурного развития личности в детстве [Текст] / Р. А. Литвак, Г. Я. Гревцева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 9. – С. 96-104.
6. Сторителлинг или как создать истории [Электронный ресурс] // Новые информационные технологии для тебя : проект для педагогов и школьников. –

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ОРФОГРАФИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕМ ЗВЕНЕ АРМЯНСКОЙ ШКОЛЫ

Маденян Л.А., доцент кафедры
русского языка и литературы
ШГУ им. М. Налбандяна
г. Гюмри, Армения

***Аннотация.** В статье отражено одно из направлений образовательной политики Армении, которое заключается в воспитании у школьников понимания необходимости изучения иностранных языков, в частности, русского языка. Автором отмечается, что процесс становления грамотности на русском языке у армянских школьников занимает долгие годы и требует серьезных усилий. Статья раскрывает специфику изучения орфографии в армянской школе.*

***Ключевые слова:** орфографический навык, русский язык как иностранный, орфографическая работа.*

В настоящее время важным направлением образовательной политики Армении является воспитание у школьников понимания необходимости изучения иностранных языков, в частности, русского языка, что является условием самосохранения и развития нации, вхождения в международное экономическое и образовательное пространство [5]. В период изменений в системе образования в Армении важной является проблема формирования активной коммуникативной личности. Основной компетенцией называется коммуникативная. Школа должна готовить коммуникативно активную личность, способную адаптироваться к условиям общества и успешно функционировать в нем. А для этого учитель должен делать все, чтобы создавать на уроке речевую ситуацию (устную и письменную) и грамотно разрешать её. Процесс становления грамотности на неродном (русском) языке занимает долгие годы и требует усилий как со стороны ученика, так и со стороны учителя. Практикующие учителя знают: чем больше дети пишут, тем прочнее их навыки, чем богаче активный словарный запас ученика, тем грамотнее его устная и письменная речь. Но в армянской школе есть своя

специфика изучения орфографии. Объем орфографических знаний, определяемый существующими учебниками и программами, достаточен для формирования орфографических навыков учащихся, но одной из причин недостаточной грамотности «учащихся национальных школ является то, что дети не приучаются соотносить в процессе письма слова с изучаемым правилом, они не видят орфограмму в слове, следовательно, остаются беспомощными в применении грамматического правила, не умеют работать над своими ошибками»[2, с.131].

Ошибки, которые допускают учащиеся армянской школы, разнообразны, так как для них русский язык является неродным. По своему характеру они заметно отличаются от ошибок, допускаемых учащимися русской школы. Учащиеся армянской школы приобретают орфографические умения и навыки на протяжении всех лет обучения. Русская орфография тесно связана со всеми языковыми уровнями, но как отдельный раздел она не дана в учебниках. Ее элементы рассыпаны по разным другим темам и разделам. Конечная цель обучения русскому языку учащихся–армян - овладение русской речью как средством общения. Задача учителя русского языка в Армении – собрать правила в целостную систему, а искусство учителя «состоит в том, чтобы подвести учащихся к орфографическому правилу, точно и ясно объяснить его, научить применять орфографические правила к конкретным случаям правописания»[3, с.34]. При этом многие учителя русского языка в армянской школе не хотят требовать от своих учеников заучивания правил, а стараются уделять внимание осмысливанию и сознательному применению полученных знаний, опираясь на морфологический характер русского письма.

Усвоение орфографии в армянской школе вызывает много трудностей, которые усугубляются необходимостью усваивать термины и бесконечное число исключений. На уроках русского языка, к сожалению, очень часто можно заметить такую картину, когда учитель активно применяет методы и наглядные пособия, предлагает интересный сюжет урока, сам комментирует его, но ошибок при этом не становится меньше. Выбор правильного написания зависит от целого ряда условий: фонетико-графических, смысловых, структурных, грамматических. Неимение постоянных учителей русского языка в сельской школе, частая их смена плохо сказываются на конечном результате обучения, когда просто «не с кого спросить» за то, что ученик чего-то не знает только потому, что они были пройдены формально или не изучены вообще.

В Армении русский язык стал одним из иностранных, и у людей (особенно в сельской местности), поскольку из страны уехали многие русскоговорящие, почти нет практики говорения на русском. Выросло поколение, которое, окончив школу, почти или вообще не говорит по-русски.

В таких условиях, чтобы закреплять желание изучать язык, чтобы грамотно им пользоваться, надо иначе преподавать. Особенность современного урока РЯ выражается в свободном планировании, в возможности самостоятельно продумывать построение с учетом возможностей класса [7]. Чтобы орфография не превращалась в сплошную и поголовную зубрёжку, она должна так быть донесенной до учащегося, чтобы он сам хотел видеть в слове правило. Так, М. Н. Петерсон обращал внимание на тот факт, что если орфографическое правило связано с фонетическим принципом русской орфографии, то следует усилить работу над произношением; если изучаемое явление связано с морфологическим принципом, то упор надо делать на осознание структуры слова; если изучаются традиционные написания, то необходимо применять приемы, облегчающие запоминание графического образа соответствующих слов [5]. Обучение орфографии в армянской школе предполагает поиск методов, направленных на предупреждение и устранение этих ошибок, ведь цель учебной деятельности «не просто книжные знания, а умение что-то делать с помощью этих знаний... целью является умение писать грамотно орфографически и пунктуационно, а знание соответствующих правил – средство для ее достижения, а не самоцель» [4, с. 7].

Актуальность обсуждаемого вопроса обусловлена еще и введением в практику аттестации выпускников в форме Единого государственного экзамена по русскому языку, в котором большая доля заданий основана именно на орфографических знаниях и умениях выпускников. В работе учителя русского языка сельской школы, где иностранный (английский язык) представлен в недостаточной степени, и выпускники, в большинстве своём, выбирают в качестве экзаменационного русский язык, возникла проблема: противоречие между общим снижением уровня культуры речи учащихся и высоким требованием общества, заявленным в Госстандарте, – развитие языковой личности, способной анализировать информацию, содержащуюся в тексте, создавать собственное речевое высказывание и применять результаты интеллектуальной деятельности на практике [6]. Применяемые до сих пор методики описывают, в большинстве своём, теоретические основы обучения русскому языку в русской аудитории, некоторые просто приспособливают методику орфографии русской школы к армянской программе; в последнее время заговорили о том, что русский язык должен изучаться как иностранный, и тогда вообще нужно менять методику. А как быть практикующему учителю здесь и сейчас, когда нужны результаты, когда выпускной (вступительный) тест требует от учащегося конкретных грамматических знаний и умений?

Практические свойства русского правописания в армянской школе имеют свои особенности: 1) морфологический характер русского правописания,

выражающийся в единообразном обозначении на письме значащих частей слова, делает необходимым усвоение русской орфографии на морфолого-синтаксической основе, так как в ряде случаев написание слов определяется его принадлежностью к определенной грамматической категории и связью с другими словами; 2) соотнесенность большинства русских написаний слов соответствует произношению или проверяется им [1]. Метод «Решение орфографических задач» способствует развитию мыслительных операций как один из поисковых, проблемных методов: требует умения увидеть проблему, понять ее, поставить цель, составить план решения - алгоритм (или выбрать из числа состоявшихся ранее), выполнить все «шаги» решения, сделать вывод, произвести самопроверку. Решение грамматико-орфографических задач тесно связано с языковым анализом и синтезом, опирается на знание языковой теории. Метод может быть использован в старшей школе. Учебная задача - это цель познавательной деятельности, содержащая вопрос (задание, цель - определяющую часть задачи), данные, на которые можно опереться в ее решении, условия выполнения, предполагающие порядок выполнения (план решения, или алгоритм), который должен найти решающий задачу ученик, и предполагает результат решения – ответ. Дается только текст, в котором школьник самостоятельно должен найти объект задачи (орфограмму). Мы применяем эти задачи на каждом уроке или задаём их в качестве домашнего задания дополнительно ко всем упражнениям и текстам, предусмотренным нашим поурочным планом. Иногда мы просто видоизменяем задание к упражнениям так, чтобы они содействовали обнаружению орфографического правила по его опознавательным признакам. Метод «Алгоритмы» - это точное и легко понимаемое описание выполняемого шаг за шагом решения задач определенного типа. При точном соблюдении всех «шагов» алгоритм приводит к правильному решению задач. Метод – «Грамматико-орфографическое комментирование» может быть подробным, полным и кратким, свернутым. Комментированное письмо развивает мышление, память, внимание, речь учащихся: они приучаются говорить чётко, лаконично, обоснованно, у детей вырабатывается хорошая дикция. Такое письмо позволяет осуществлять систематическое повторение материала, даёт возможность учителю выявить знания учеников и проверить их орфографические навыки.

Обучение русскому языку в армянской школе осуществляется комплексно на синтаксической основе. Этот принцип даёт возможность реализовать коммуникативную направленность обучения. И при этом грамматический материал реализуется в виде речевых образцов, типовых моделей, схем, таблиц, а также наглядными средствами. Рекомендуются много писать, ибо списывание – один из важных видов упражнения, но списывание

подкрепляется аналитико-синтетическими заданиями: подчеркнуть, выделить графически, изменить формы, проверить орфограммы, найти и исправить ошибки. Тексториентированность учебного материала позволяет подойти к решению орфографических, речевых и синтаксических задач комплексно.

Обучать школьников-армян необходимо тем правилам, которые нужны им для практического владения языком. Существует множество приемов: имитационные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные упражнения. Текст – это основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды. Содержание урока русского языка направлено на реализацию языковой, речевой, правописной компетенций, поэтому большое место на уроке мы отводим работе над речевыми и грамматическими ошибками, текстовому анализу, составлению собственного высказывания по теме, так как считаем, что «задания на основе текста – один из основных видов упражнений по формированию коммуникативной компетенции» [6].

Систематическая орфографическая работа с текстом на уроках русского языка эффективно сказывается на подготовке учащихся к сдаче экзамена. Специальные орфографические упражнения необходимы для того, чтобы ученик мог освоиться с применением правила. Начинать работу над орфографическим правилом и с простейших форм письменной речи (ответы на вопросы, составление предложений с опорными словами, списывания), далее следуют творческие работы сложного характера. Такой характер работы соответствует психологическим особенностям обучения орфографии. Учет особенностей родного языка и его использование в учебном процессе являются важнейшей особенностью методики обучения русской грамматике в армянских классах. При сопоставительном анализе грамматического строя русского и родного языков необходимо выявить, какие грамматические категории русского языка имеют прямые соответствия в родном языке учащихся; какие грамматические категории русского языка, обнаруживая сходство в значении и употреблении, не имеют аналогии в формах выражения; каким грамматическим категориям родного языка нет прямых соответствий в русском языке. Основной причиной ошибок в письменных работах учащихся-армян считаем нарушение норм произношения. Ученик пишет так, как он слышит. Поэтому особое внимание нужно уделять на уроке аудированию, что тесно связано с письмом. Обучению орфографии должна предшествовать орфоэпическая работа, ибо с первых уроков русского языка ученики должны постоянно слышать образцы правильной речи. Лишь по мере накопления определенного запаса правильно произносимых опорных слов возможна осознанная работа над усвоением определяемых произношением правил.

Приведём примеры уроков повторения орфографических правил на

занятиях в старших классах.

9 класс (стр. 48-49) [8]. Упражнение 93. Спишите, вставляя пропущенные буквы и знаки препинания. Определите вид придаточных предложений.

1. Гость г..ворил тихо и м...нотонно так что пр...ходило напр...жённо вслушиваться. 2. На в...черней улице зажглись ф...нари хотя было ещё св...тло. 3. Пусть пройдёт много лет ты мне так же будешь нравит...ся. 4. Весь день на даче дети играли бегали в...селились так что веч...ром от усталости им не х...телось даже разг...варивать.

С целью повторения орфографии, дополнительно проводим работу «в группах».

1. Каждая группа распределяет слова с пропусками по указанным видам правил.

Проверяемая гласная в корне слова	Непроверяемая гласная в корне слова	Другое правило

Вставьте пропущенные буквы, укажите рядом проверочные по образцу. Группы работают на время.

Образец:	
Пол...скать	1. Ласковые руки 2. Полощет белье
в...черней	
г..ворил	
напр...жённо	
св...тло	
в...селились	

На доске заранее записываем и закрываем слова. «Кто быстрее найдет ошибку?» Зачеркните слова, в которых допущена ошибка. Исправьте её. Чиловек, вслушиваться, гаворят, улеце, аднажды, будешь, жизни, людское, товарищом, любофь, усталостьи, пройдёт, товарищ, конечно, зажглис, любви, гаснит.

Упражнение 95. Прочитайте текст. Спишите, вставляя пропущенные буквы. Расставьте знаки препинания.

Проводим дополнительно Творческую работу. Ставим задачу: составьте Синквейн к тексту только словами, в которых есть орфографическое правило.

Текст: Из истории русского театра (9 класс, стр. 49) [8].

В Москве издавна настолько любили музыкальные представления что богатые дворяне создавали у себя в имениях домашние театры. Эти театры где играли крепостные актёры создавались задолго до открытия императорского Большого театра. Представления могли начаться за светлыми и длились дотемно пока хозяин и его гости досыта не посмотрят на игру талантливых крепостных. А если кто (нибудь) очень хвалил какой (то) эпизод, его могли повторить играя заново всю сцену. Ведь это были частные театры и всё в них было запросто. В 1775 году Пётр Урусов решил организовать русский театр. Днём основания Большого театра считается 28 марта 1776 года. В этот день в дровяном зале был дан первый спектакль. Но успех труппы был настолько велик что Урусов построил для неё большое каменное здание. Однако новое помещение театра вскоре сгорело. Хотя со дня основания театра в нём часто случались пожары каждый раз его снова отстраивали. Здание в котором сейчас Большой театр было восстановлено в 1825 году по проекту знаменитого архитектора Карло Росси.

Представление императорский театр первый спектакль повторять создавать, наследоваться здание, построено по проекту архитектора Карло Росси Большой театр.

Развиваем критическое мышление – методом «Ассоциация». Используем в начале урока, чтобы задействовать весь класс.

Текст: Иван-да-Марья (10 класс, стр.20) [9].

Имена людей – часть истории народа. Учёные установили, что в именах отражаются быт, мировоззрение, фантазия, художественное творчество народов, их исторические контакты. Большинство привычных русскому человеку имён – Елена и Ирина, Марина и Татьяна, Галина и Наталья, Михаил и Александр, Сергей и Леонид, Василий и Андрей – являются иноязычными.

Поэтому почти все русские имена пришли на Русь из древней Византии после того, как в 988 году было принято христианство. Это видоизменённые греческие, латинские и некоторые восточные имена. Есть на Руси один цветок. Его название – Иван-да-Марья. Это растение с жёлто-синими цветками и фиолетовыми листками. Вы наверняка узнали в названии растения самые распространённые русские имена – Иван и Мария. Иван и Марья не хотели больше разлучаться и превратились в цветок, имеющий двойную окраску. С той давней поры, говорит сказка, народ и называет этот цветок Иван-да-Марья (По М. Горбаневскому).

Задание 1. Запишите ассоциации, которые вызвало у вас слово Русь (народ, история, церковь, древность, христианство, цветок, Ваня, Машенька, родство, разлука, связь).

Задание 2. Составьте вопросы по возникшей гипотезе.

Задание 3. Обсудите содержание прочитанного и дополните какой-либо армянской легендой о значении имён.

Задание 4. Напишите на выбор эссе или синквейн о своем имени.

Задание 5. Заполните таблицу словами из текста.

Проверяемая гласная в корне слова	Непроверяемая гласная в корне слова	Другое правило
-----------------------------------	-------------------------------------	----------------

Текст: А. Исаакян Соловьи (12 класс, стр. 35) [10].

Было раннее майское утро. **Солнце** ещё не **взошло**, и роса на лепестках роз не сверкала, как бриллиант, лишь в трепетных лучах **рассвета** колыхались ветки в саду. На розовых кустах сидело пять **соловьёв**: один в середине, четыре – вокруг него. Сменяя друг друга, по кругу пели четыре соловья. Это были самцы, заливающиеся трелями, чтобы **пленить** соловьицу в центре. Воистину, настоящее соревнование! Трудно ведь, когда **сердце** молчит. В этот момент с ветки соседнего гранатового дерева послышалась звонкая трель – соловьица наострила ушко.. Это была исповедь влюблённого, в ней были и безмерная тоска, и жгучие слёзы, целый волшебный мир, **благоухающий** ароматом трав и цветов, **обративший** всё вокруг в сказку и **сказку** в быль... Это было **торжество** любви, полное опьянение счастьем и радостью. Сверкая, как фонтан, песнь устремлялась ввысь... (Перевод А. Макинцян).

Метод «ПОПС – формула» (Метод Дэвида Мэйсона)

П – позиция (Я считаю, что...); Было раннее майское утро.
О – обоснование (Потому что...); четыре соловья зря пытались пленить соловьицу

П – пример (Я могу доказать это на примере...); маленький певец из гущи красных цветов граната

С – следствие/суждение (я делаю вывод...); благоухающая ароматом трав и цветов, опьянение счастьем и радостью песнь любви.

Метод РАФТ

Р(оль) – от имени кого этот текст;

А(удитория) – кому адресован текст;

Ф(орма) – письмо, дневник, записка, беседа, эссе.

Т(ема) – о чем текст (какие орфографические явления вы увидели в тексте?)

Домашнее задание:

1. Выпишите из текста 1-2 слова с орфографическим правилом, которое вы можете объяснить другу. Используя «ПОПС метод», сделайте это.

2. Проанализируйте, почему в тексте выделены именно эти слова? Что их объединяет? Проанализируйте методом РАФТ. Вспомните и запишите сами

орфографические правила и добавьте своими примерами.

Список использованных источников:

1. Агабабян, Г. М. Методика русского языка для IV - X классов армянской школы [Текст] / Г. М. Агабабян, М. Э. Алавердян, Б. М. Есаджян. – Ереван : Луйс, 1981. – 278 с.
2. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков [Текст] / Н. Н. Алгазина. – М. : Просвещение, 1987. – 158 с.
3. Баятян Э.А. Методика преподавания русского языка как неродного [Текст] / Э. А. Баятян, Б. М. Есаджян, Л. Г. Баласанян. – Ереван : Филин, 2008. – 496 с.
4. Ганиев, Ж. В. Как справиться с задачами обучения русскому языку и культуре [Текст] / Ж. В. Ганиев // Вестник МГПУ. – 2013. – № 1. – С. 8-15.
5. Петерсон, М. Н. Русское правописание [Текст] / М. Н. Петерсон. – М. : Изд-во МГУ, 1996. – 110 с.
6. Стандарт и программа по русскому языку для старшей школы [Текст] / Н. Таткало, Н. Рафаелян. – Ереван : Центр образовательных программ, 2009. – 136 с.
7. Шахкамян, Г. Г. Учебная речь как ориентировочная основа при формировании системы неродного языка [Текст] / Г. Г. Шахкамян. – Ереван. Асоги», 2011. – 277 с.
8. Русский язык 10. Учебник для 10-го класса общеобразовательной школы (общее и естественно-математическое направления) [Текст] / Н. Байбуртян, Р. Грдзелян, И. Манучарян. – Ереван : МАНМАР, 2010. – 184 с.
9. Русский язык 12. Учебник для 12-го класса старшей школы [Текст] / Н. А. Байбуртян, И. К. Манучарян, И. М. Мелик-Оганджян. – Ереван : МАНМАР, 2011. – 192 с.

О СИСТЕМЕ ПОПУТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Масленников С.А., учитель истории и права
СШ №31

г. Тараз, Казахстан
Носов С., ученик СШ №31
г. Тараз, Казахстан

Аннотация. В статье отмечается, что современная школа нуждается во введении системного коммуникативного просвещения школьников. Авторы эффективным способом решения данной проблемы видят систему попутного повышения коммуникативной культуры учащихся на уроках истории, внеурочных мероприятиях и в домашней самостоятельной работе.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, риторические приемы, попутное обучение.

В современной школе остро назрела необходимость во введении системного коммуникативного просвещения школьников. Методики прошлых лет давали полезные всходы. Многие перспективные идеи, успешно реализованные в учебниках нового тысячелетия, являются плодотворным развитием их основных направлений.

Современные учебники значительно отличаются по содержанию от тех, которые использовались даже в начале нашего тысячелетия. Они содержат намного больше речеведческой информации и заданий, способствующих повышению коммуникативной компетенции современных школьников. Учебники нового поколения вполне соответствуют учебным программам и современным дидактическим требованиям. Но мы пока не можем сказать, что созданы все лучшие условия для полноценного коммуникативного просвещения, благодаря которому устное и письменное общение станет для наших учеников легким и успешным делом. На риторических знаниях и умениях учителя, по нашему мнению, основывается культура общения, которая формируется на всех уроках, и на уроках истории, в частности, и на опыте использования знаний и умений в реальной коммуникативной деятельности. А «поскольку каждому школьному возрасту (детскому, подростковому, юному) свойственны свои тактики общения и жанры речи, то коммуникативное просвещение должно быть системным и непрерывным, начиная с первого класса» [1,28].

Весьма актуальна сегодня такая проблема: как в отдельных условиях современного среднего учебного заведения можно организовать необходимую системность и непрерывность процесса формирования коммуникативной культуры учащихся? Перед каждым учителем средней школы новые методики ставят задачи:

- выбрать оптимальную форму совершенствования коммуникативной культуры учащихся, которая может в средних учебных заведениях войти в рамки существующих учебных планов;
- выявить центр эффективных дидактических принципов;
- проработать главные направления реализации этих принципов в

учебном процессе.

Наиболее эффективным способом решения данной проблемы, по нашему мнению, может стать система попутного повышения коммуникативной культуры учащихся на уроках истории, внеурочных мероприятиях и в домашней самостоятельной работе.

Сущность нашего предложения заключается в следующем. Основная работа над становлением коммуникативных компетенций проводится в ходе усвоения основных программных сведений или в дополнение к нему: когда и насколько это позволяют сделать цели и основное содержание урока.

Будущее такой методики обусловлено огромными неиспользуемыми резервами, которые в текстах школьных учебников по истории имеются, а также в самом характере интеллектуальной деятельности при усвоении истории.

Много ярких и поучительных примеров использования риторических приемов содержат тексты школьной программы, потому они благотворны для развития культуры общения.

Система попутного обучения в целях эффективности в современных условиях должна соответствовать приводимым ниже принципам.

Попутное обучение должно быть скоротечным, потому что входит в урочную и внеурочную работу без дополнительного времени.

Оно должно быть методически несложным, потому что сложные виды работ отнимают много времени, а это противоречит предыдущему принципу.

Попутное обучение способствует удвоению обучающего эффекта, так как на уроке «одни и те же дидактические материалы и средства обучения используются и для достижения основных программных целей, и для последующей попутной работы над повышением коммуникативной культуры» [2,15].

Мы считаем, что акцент должен быть перенесен на домашнюю самостоятельную работу, потому что необходимо в процессе обучения связывать урочную и домашнюю познавательную деятельность. Но даже при самой эффективной методике, как показывает опыт, невозможно бесконечно увеличивать способности восприятия учащихся на уроке.

В прошлом учебном году мы разработали и апробировали два взаимодополняющих направления попутного повышения коммуникативной культуры учащихся.

Первое мы воплотили на уроках истории. И связано оно с актуализацией предметных и коммуникативных навыков учеников.

В условиях недостатка времени или в слабом классе с помощью ассоциогаммы историк сам может обратить внимание учеников и настроить их

на полезные для коммуникативной культуры выводы.

Школьники в более благоприятных условиях приходят к этому, отвечая на проблемные вопросы.

И завершением попутного обучения становится обычно ролевая игра. Например, «Что я скажу своему народу на месте этого правителя?»

Наше второе направление связано с наблюдением над фактами и их анализом в публичной речевой деятельности, актуальной для формирования коммуникативной речевой деятельности учащихся. Для этого на уроках истории или права достаточно указать вектор поиска, а его исследовательский и творческий характер и необычность задания обеспечат школьникам достаточный мотив и эмоциональный настрой для последующей домашней работы. Известно, что дома учащиеся самостоятельно выполняют лишь то, что кажется им не только важным, но и увлекательным.

Следовательно, необходимо форме и содержанию предать некоторую привлекательность и эмоциональность.

Модернизации учительской деятельности в новом формате с использованием инновационных образовательных технологий существенно способствуют методики, пропагандируемые в Казахстане Республиканским институтом повышения квалификации руководящих и научно-педагогических работников системы образования Республики Казахстан, его филиалом АО НЦПК «Орлеу».

В ходе обзора ведущих образовательных концепций укрепляется мнение о том, что в основе становления педагогических компетенций необходимо использовать разноуровневые задания по таксономии Блума: знание, понимание, применение, анализ и оценка. Это активно формирует навыки коммуникации школьников.

Хорошо формирует коммуникативные и учебные компетенции применение ассоциограмм. Их можно успешно использовать в работе с учащимися 4-11 классов. Ассоциограмма формирует образное, критическое мышление и способствует становлению коммуникативных коммуникаций - межличностных (командное лидерство, эффективное взаимодействие), предметных (научная обоснованность и владение материалом, достоверность результатов и логичность выводов, полнота выполнения задания), инструментальных (планирование и контроль).

Я выбрал для себя, и мы работаем с интерактивными методами: «SWOT»-анализ (Питтер Друкер) (работа хорошо идет с учениками 9-10 классов), ключи мудреца (Тони Райан) хорошо подходит ученикам 6-9 классов, «Шесть шляп мышления» (Эдвард-де Боно) – для учащихся 6-11 классов.

Мозговой штурм (А.Ф. Осборн), технология эффективного чтения

(INSERT) можно применять в работе со старшими школьниками. Учитель должен умело мотивировать, ученики будут активно работать, все неплохо получится.

Попутное обучение должно иметь прагматическую направленность, т.е., формировать те знания и умения, которые будут полезны в реальной коммуникативной деятельности как в школьном возрасте, так и во взрослой жизни учащихся.

Список использованных источников:

1. Булыгина, Л. Н. О формировании коммуникативной компетентности подростков [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Булыгина Лариса Николаевна. – М., 2013. – 27 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КРАЕВЕДЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Михайлова А.И., студент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск, Россия

Крежевских О.В., канд. пед. наук, доцент кафедры ТИМДО
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается проблемы применения информационно-коммуникационных технологий в патриотическом воспитании дошкольников. Анализируются возможности применения ИКТ в образовательной практике дошкольного образовательного учреждения. Автор описывает разработанную развивающую компьютерную игру для дошкольников.*

***Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, интерактивное оборудование, Зауралье, ИКТ- компетенции.*

Зауралье имеет интересную историю и перспективное будущее, которое зависит от того, насколько педагогам сегодня удастся воспитать у дошкольников познавательное и бережное отношение к родной природе, вызвать интерес к истории и самобытной культуре края, ценностное отношение

к труду и людям труда, что составляет чувство патриотизма к малой Родине.

В дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие интеллектуальной, нравственно-волевой и эмоциональной сфер личности. Дети начинают усваивать ценности того общества, в котором они живут. Именно поэтому краеведческая работа должна вестись уже с детского сада – с возраста, когда начинается процесс социализации и становления личности.

Патриотизм воспитывается не словами, а делом. Формируя любовь к родному краю, необходимо пробудить интерес ребенка, заинтересовать его при помощи игр. Одним из способов является применение информационно-коммуникационных технологий.

В нашу жизнь активно внедряются новейшие электронные средства, а также стремительно совершенствуются и усложняются цифровые технологии в сфере образования. Данное направление развития образовательной отрасли представлено в государственных документах, признаётся важнейшим национальным приоритетом.

Применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе позволяет получить уникальные результаты в развитии мышления, речи, памяти и личности ребенка в целом. Авторы указывают на преимущества мультимедийных технологий, расширяющих «арсенал средств педагога, помогая «достраивать» те условия обучения, которые необходимы для эффективного решения развивающих и коррекционных задач, но не могут быть созданы за счет традиционных средств обучения» [7].

Отечественные ученые (Ю.М. Горвиц, С.Л. Новоселова, И. Пашелите, Г.П. Петку и др.) провели исследования по выявлению частоты использования компьютеров в деятельности педагогов в дошкольных образовательных учреждениях, тем самым доказали не только целесообразность этих технологий, но и важную роль электронной техники в развитии интеллекта [2].

В диссертационном исследовании Ю.М. Горвиц установлено, что уровень функционального состояния напряженности ребенка, определяемый интеллектуальной игровой нагрузкой, не должен превышать некоторого порога, который соответствует психологическим и психофизиологическим возможностям ребенка, и при котором у него интенсивно протекает познавательный процесс, сохраняется интерес к игре, возникает удовлетворенность ее результатами, и в то же время игровая деятельность не отражается отрицательно на здоровье ребенка [1].

В диссертационном исследовании Г.П. Петку было доказано, что уровень развития воображения в деятельности детей, опосредованной компьютером, становится значительно выше, на что указывает резкое возрастание

коэффициента оригинальности составленных детьми дисплейных игровых сюжетов [5].

Общепонятно, что реализация ИКТ предполагает использование компьютера, Интернета, телевизора, видео, DVD, CD, мультимедиа. Педагог в своей работе использует простые, интерактивные, непрерывно выполняющиеся презентации, которые переводит в различные форматы, такие как: MicrosoftPowerPoint, PDF, Flash. Все это предоставляет широкие возможности для коммуникации между субъектами образовательного процесса.

Наши наблюдения за детьми во время образовательных ситуаций позволяют сделать вывод о том, что, благодаря умелому использованию возможностей презентаций MicrosoftPowerPoint, дети не устают, у них прослеживается интерес к деятельности, на протяжении всего занятия остаётся позитивный настрой. Яркие картинки, анимации и сенсорный экран притягивает внимание, которого воспитателю тяжело добиться при групповой работе с детьми.

В ФГОС прописано, что ребёнок овладевает «...воображением, которое реализуется в разных видах деятельности и, прежде всего, в игре; ребёнок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам; ...» [4]. Благодаря играм воспитывается чувства патриотизма у дошкольников.

Но на сегодняшний момент дошкольные образовательные учреждения не обеспечены настольными и электронными играми по краеведению в силу специфичности самого краеведческого материала. В то же время преобладание наглядно-образного мышления, побуждает необходимость формировать представления о родном крае с использованием мультимедийных презентаций, фотографий, рисунков, слайд-шоу, со звуковым оформлением и дикторским сопровождением, видеофрагментами и анимациями. Поэтому нами были разработаны игры с применением информационно-коммуникационных технологий, направленных на освоение краеведческого содержания образования.

Обучающие задачи разработанных нами игр состоят в закреплении умений детей пользоваться компьютерными средствами, формировании и развитии навыков учебной деятельности: осознание цели, самостоятельное решение поставленных задач, достижение поставленной цели, объективная, самостоятельная оценка результатов деятельности. Важно, что познание культуры Зауралья происходит на основе включения детей в различные виды игр, то есть носит деятельностный, активный, а не созерцательный характер.

Развивающие задачи предполагали совершенствование диалогической речи детей: умения слушать собеседника, понимать вопросы, смысл задания,

умения задавать вопросы, отвечать на них.

Воспитательные задачи были направлены на воспитание усидчивости и интереса к игровой деятельности, чувства сопричастности к зауральской культуре: фольклору, прозе и поэзии, живописи, скульптуре и архитектуре.

Нами были разработаны игры по краеведению «Путешествие по Зауралью вместе с Незнайкой и его друзьями», с использованием «Dragand Drop», «Voice Spice Recorder», «Audio Cutter», а так же мультимедийной презентации.

Игры включали задания, которые были нацелены на максимальное сохранение здоровья детей. Быстрый темп игр плохо сказывается на психическом и эмоциональном состоянии ребенка. Именно поэтому, в наших познавательных играх, никакого ограничения в выполнении заданий нет. Дети могут размышлять любое количество времени, а после услышать похвалу от героев мультфильма, тем самым подкрепляя интерес к игровым действиям.

Многие воспитатели-практики могут сказать, что игры яркие будут отвлекать детей от занятия. Однако элементы, на которых необходимо сосредоточиться, выделены ярче, чем посторонние объекты. Глаз ребенка это замечает, что нацеливает играющего на само задание.

В данных играх были предложены разнообразные упражнения, в соответствии с возрастными особенностями детей.

В самом начале игры, Незайка и его друзья приглашают в путешествие по Зауралью. Герои держат таблички с цифрами, которые обозначают возраст ребенка.

Незайка предлагает поиграть с категорией младшего дошкольного возраста. Выбирая данного персонажа, мы перемещаемся в комнату, где герой озвучивает коробочки с играми.

Первая настольная игра «Пазлы», детям перелается собрать памятник известного скульптора Ивана Шадра из двух частей. Собрав пазлы, малышам предлагается проверить, насколько правильно они выполнили задание. Незайка показывает перемещение пазлов и хвалит детей.

Возвращаясь в комнату и выбирая следующую коробочку, появляется игра «Кто, чем питается». На слайде находятся трое диких животных, которые обитают в Курганской области, а рядом их продукты питания. Необходимо выбрать каждому животному его пищу. Цель данной игры – развивать логическое мышление, а также приемы умственных действий, через синтез, сравнение, то есть соотносить различные элементы в единое целое.

Последняя игра в данной категории, называется «Где какая тень». Она развивает зрительное восприятие, внимание, логическое мышление, конструктивный праксис, приемы зрительного наложения, память,

наблюдательность и усидчивость.

Персонаж данной категории положительно реагирует на выполнение всех упражнений, поднимает настроение ребенка и подталкивает на дальнейшие игры.

У второго героя, Знайки, игры нацелены на средний дошкольный возраст. Первая игра «Найди лишнее». Детям предлагается рассмотреть ягоды, прослушать их название и выбрать ту, которая не растет в Зауралье. Аналогично с птицами и фруктами. В процессе этих дидактических заданий у дошкольников активизируются разнообразные психические процессы, они учатся классифицировать предметы по существенным признакам, обобщать. Малыши получают положительные эмоции, а так же применяют имеющиеся знания в различных условиях.

Еще одна игра «Картинки-половинки», развивает сенсорное восприятие, воображение, мыслительные операции, закрепляет знания о памятниках в Курганской области.

В третьей категории для старшего дошкольного возраста, мультипликационным героем является Стекляшкин. Все это задания формируют познавательный интерес к Зауралью, умение замечать художественные особенности построек, красоту в сооружениях, воспитывают эстетический вкус, и, самое главное, ценностное отношение к малой Родине.

Последний персонаж, Ромашка, предлагает детям игры, которые предназначены для подготовительной группы. Первое задание, которое она предлагает, связано с художниками Курганской области и их картинами. В первую очередь, игры нацелены на формирование памяти и внимания. Играя в данные игры, дети углубляют знания по теме изобразительного искусства, узнают много нового и интересного, расширяют кругозор и словарный запас, тренируют скорость мыслей и реакции.

«Одень Ромашку», дети, особенно девочки, с большим интересом играют в эту игру. Героиня просит найти и надеть на нее русский национальный костюм. Также на слайде находятся уникальная, разнообразная, красочная одежда других народов. Данная игра развивает произвольное внимание, память, воспитывает у детей эстетический вкус, формирует умение замечать красоту и неповторимость традиционного костюма.

Дидактическая игра по закреплению представлений дошкольников о художественной литературе – «Поезд сказок». Детям предлагается соотнести героев со сказками. Тем самым формируя интерес к чтению русских народных сказок. Игра направлена на воспитание чувства сопричастности к культуре зауральского края.

В результате данных игр происходит формирование особых качеств

личности: диалогичность мышления, самостоятельность в процессе выполнения заданий, творческая активность. Вместе все эти факторы создают ту среду, в которой происходит становление личности патриота, понимающего ценности родной культуры и истории.

Воспитание патриотических чувств, представляет собой совокупность общечеловеческих ценностей: понятия любви, дружбы, добра, истины сливаются с познавательной активностью, представлениями о современной действительности, деятельно-практическим отношением к миру. Так использование ИКТ в историко-краеведческой деятельности становится эффективным средством овладения детьми краеведческим содержанием образования.

Список использованных источников:

1. Горвиц, Ю. М. Эргономическое проектирование компьютерно-игрового комплекса для дошкольников [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 05.02.20 / Горвиц Юрий Михайлович. – М., 1994. – 21 с.
2. Информационные технологии в образовании [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / И. Г. Захарова. – 6-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 192 с.
3. Львов, М. Р. Речевое развитие человека [Текст] / М. Р. Львов // Начальная школа. – 2000. – № 6. – С. 98-105.
4. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155 / М-во образования и науки Рос. Федерации // RG.RU : интернет-портал «Российской газеты». – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. – 3.11.2015.
5. Петку, Г. П. Педагогические условия познавательного развития старших дошкольников в режиссерской игре с применением компьютерных средств [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Петку Галина Павловна. М., 1992. – 21 с.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Новая Э.М., педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад № 5 «Созвездие»
г. Шадринск, Россия

Аннотация. В статье отмечается, что в последнее время все чаще встречаются дети с нарушениями в эмоционально-волевой сфере. Автор предлагает корректировать данные нарушения психолого-педагогическими технологиями.

Ключевые слова: эмоции, эмоционально-волевая сфера, эмоциональные нарушения, психолого-педагогические технологии

Эмоции с самого рождения человека неотступно следуют за ними. Кто-то хорошо показывает их (радость, гнев, удивление), а кто-то может скрывать их, пряча от тайных глаз, и лишь сам человек может знать, что сейчас твориться с ним в данную минуту. Как известно, дети не скрывают своих эмоций, у них «все написано на лице» (они выражают их открыто, никого не стесняясь). Но все чаще в современном мире дети начали скрывать свои эмоции, их эмоциональные проявления очень бедны.

Как известно эмоции влияют на психические процессы, протекающие в нашем организме.

Эмоции – наиболее простые реакции ребенка на окружающий мир. Условно подразделяются на положительные (восторг, радость), отрицательные (гнев, страх), нейтральные (удивление) [3].

Современные психолого-педагогические исследования (В.Абраменкова, М.Битянова, М.Ерломолаева) показывают, что все больше дети с нарушениями в эмоционально-волевой сфере. Дети с эмоциональными и поведенческими отклонениями представляют большую неоднородную группу. Выделяют группы агрессивных детей (которые постоянно конфликтуют), группа детей, которая зависима от того, чтобы их заметили и похвалили, и дети тревожные и застенчивые.

Все чаще в современном обществе маленький ребенок уже сталкивается с такими эмоциональными нарушениями, как:

- неуверенность в себе;
- нестабильная оценка;
- высокий уровень тревожности;
- агрессивное поведение;
- подозрительность, обидчивость;

Дети, находясь долго в состоянии обиды, тревожности все чаще испытывают «Эмоциональный дискомфорт», который негативно сказывается на их физическом и психическом здоровье. [4]

Для преодоления эмоционального дискомфорта, нам необходимо учить детей «распознавать» свои чувства и чувства других. Для развития эмоционально-волевой сферы у дошкольников необходимо использовать различные современные технологии, такие как двигательно-игровая технология, психолого-педагогическая технология, мультимодальная арт-

терапия (включающая в себя визуальные, музыкальные, художественные, двигательные-танцевальные и нарративные арт-технологии).[2]

Коррекция эмоционально-волевой сферы происходит в ходе всего учебного процесса, так и на специальных занятиях.

Так во время совместных игр, ребенок учится воспринимать своих чувства, входить в «роль героя», учится сопереживать ему. А также «видит» настроение собеседника, «напарника» по играм. Также войдя в роль, например медведя, ребенок дает волю своей фантазии, у него развивается воображение, он выплескивает свои эмоции (где порычать, где гоняться за детишками, как медведь, и получает от этого удовольствие и массу эмоций).

С помощью психолого-педагогических технологий, таких как психогимнастика, упражнения на эмоции и психоэмоциональный контакт, коммуникативная тренировка, психомышечная тренировка, игры с элементами психологического тренинга, у ребенка формируется представление об основных эмоциях (злость, гнев, радость, удивление, страх и другие), снимаются психологические зажимы, которые не позволяли ребенку «выплеснуть» свои эмоции наружу. С помощью психолого-педагогических технологий ребенок учится контролировать своих негативные эмоциональные проявления. С помощью данной технологии ребенок учится приемам рефлексии, он «учится» выслушивать других на «кругах рефлексии», может сам выразить, то что чувствует сейчас на данный момент, может рассказать о своих впечатлениях.

Мультимодальная арт-терапия позволяет ребенку сделать акцент на его естественных проявлениях эмоций (ребенок рисует, поет, танцует).

Большим плюсом использования мультимодальной арт-терапии является, то что ее можно использоваться практически во всех организационных моментах в дошкольном учреждении. В детском саду можно использовать создание рисунков, лепку, песочная терапия для развития и коррекции эмоционального поведения. Музыкальную арт-терапию, как нигде, в танце ребенок радуется музыке, двигается в такт музыки, снимает мышечные и психологические зажимы. При прослушивании спокойно и классической музыки, учится расслабляться, успокаивает нервную систему. Во время чтения сказкотерапии учиться сопереживать героям. [2]

Так, в книге Алиевой Э.Ф., Радионовой О.Р. «Как карапушки учились понимать друг друга. Сборник сказочных историй» раскрываются вместе с героями не только основные эмоции, но и дети вместе с героями учатся добру, сопереживанию, развитию толерантного поведения. Данная книга помогает детям преодолевать чувства страха и отчуждения. [1, с. 3]

Способы поведения, которые мы демонстрируем детям в повседневной жизни, не всегда адекватна, часто ограничена собственным поведением. Мы не всегда сами можем показать детям, как правильно использовать свои

эмоциональные проявления. Для развития эмоционально-волевой сферы необходима специальная работа с помощью современных образовательных технологий.

Как мы видим, использование современных технологий оказывает влияние для развития эмоционально-волевой сферы и ее коррекции.

Если развивать эмоционально-волевую сферу с раннего детства, тренировать и корректировать ее, то в большинстве случаев мы добьемся результатов, что в зрелом возрасте сможем достичь большого согласия и совершенства в управлении с самим собой.

Список использованных источников:

1. Алиева, Э. Ф. Сборник сказочных историй «Как карапушки учились понимать друг друга» [Текст] / Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова ; Сазонова А. М. — М. : Национальное образование, 2010. – 96 с.

2. Блинова, Ю. Л. Развитие и коррекция эмоциональной сферы дошкольников средствами мультимодальных арт-терапий [Электронный ресурс] / Ю. Л. Блинова // Психолого-педагогические проблемы образования : Электрон. журн. – 2016. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-i-korreksiya-emotsionalnoy-sfery-doshkolnikov-sredstvami-multimodalnyh-art-tehnologiy>. – 15.10.2018.

3. Изард, К. Э. Психология эмоций [Текст] : перев. с англ. / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2003. – 464 с.

4. Лаврентьева, М. В. Волевая сфера дошкольника [Электронный ресурс] / М. В. Лаврентьева // Для дошкольников : сайт. – Режим доступа: <http://raguda.ru/ns/volevaja-sfera-doshkolnika.html>. – 15.10.2018.

РАСШИРЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПОМОЩИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Нохрина Е.С., магистрант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
воспитатель МБДОУ «Детский сад №106 комбинированного вида»
г. Каменск-Уральский, Россия

Милованова Л.А., к. филол. н., доцент кафедры ТиМНО
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** Расширение словарного запаса младших школьников является одной из главных задач обучения языку. Авторы отмечают, что применение игровых технологий на уроках русского языка в начальной школе хорошо справляется с данной задачей. Для активизации пассивного словаря младших школьников на уроках русского языка исследователи предлагают применять игровые технологии.*

***Ключевые слова:** словарный запас младших школьников, игровые технологии, игра.*

Школа – это обширное место для творческой деятельности, место, где постоянно производится поиск разума и добра. Каждый педагог видит в своем ученике творческую личность, помогая ему реализовать свои способности в учебном процессе. С самого первого дня в начальной школе учителя создают в коллективе атмосферу творчества и познания, помогают раскрыться индивидуальным способностям каждого ученика. Отказавшись от авторитарного, инструктивно-репродуктивного характера обучения в пользу демократического педагога начальных классов направляют учебный процесс в поисково-творческое русло.

Личностно ориентированное обучение представляет собой сохранение и поддержку индивидуальности ребёнка; возможность для каждого младшего школьника работать в привычном для него темпе; фиксацию успешности деятельности, проведение обучения в зоне ближайшего развития; создание специальных условий для реализации творческого потенциала каждого ученика начальных классов; демократический стиль взаимоотношений между педагогом и обучающимися. Это возможно достичь в том случае, когда на уроках применяются разнообразные формы и виды деятельности, при которых задействованы все учащиеся класса.

Нестандартные уроки или уроки с применением игровых технологий способствуют развитию творческого и системного мышления младших школьников. Такие уроки пробуждают интерес у учащихся к изучению нового материала. Именно уроки, построенные на интересе, поднимают уровень ученика начальных классов, позволяют понять важность обучения в школе, развивая интерес и любознательность.

По мнению В.А. Сухомлинского, без игры не может осуществляться полноценное умственное развитие ребёнка. Игра представляет собой поток представлений и понятий на доступном языке для ученика начальных классов. «Через сказку, фантазию, игру, через неповторимое творчество – верная дорога к сердцу ребенка» [4].

Игра – вид деятельности, который является основным для учащихся начальных классов. Младшие школьники активно включаются в

познавательную игру, распределяя роли между собой, для достижения наилучших результатов в ней, радуются одержанной победе и огорчаются из-за неудач в силу своего возраста. Ученики начальных классов живут игрой. Они воспринимают игру всерьез и играют искренне, не поддаваясь давлению стереотипов. Учителю важно учитывать данную заинтересованность в игре и использовать ее на благо образовательного процесса. Педагог может помочь реализовать в познавательной игре творческий потенциал каждого младшего школьника. Наивысший результат от педагогической игры будет достигнут лишь тогда, когда она полностью будет соответствовать теме, форме и потребности младшего школьника.

Для современной начальной школы актуальны и игровые технологии или технологии имитационного моделирования. Их применение возможно на любом уроке в начальной школе, в том числе и на уроках русского языка. Основной характеристикой данной технологии является моделирование важных жизненных ситуаций и поиск их решения младшими школьниками. Ведущим методом выступает игра. Но в отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает четко поставленной целью обучения и воспитания и педагогическим результатом.

Г.К. Селевко классифицирует педагогические игры на основе следующих признаков:

- по области деятельности (физические, интеллектуальные, трудовые и др.);
- по характеру педагогического процесса (обучающие, творческие, репродуктивные, познавательные, тренировочные и др.);
- по характеру игровой методики (предметные, сюжетные, ролевые, деловые, игры-драматизации и др.);
- по предметной направленности;
- по игровой среде (настольные, игры с предметами и без предметов и др.) [3].

Игровые технологии активизируют интеллектуальную деятельность младших школьников, учат предполагать, исследовать и проверять правильность тех или иных принятых решений. Психологически и педагогически продуманное использование игровых технологий на уроках русского языка обеспечивает развитие потребности в мыслительной деятельности, что благоприятно влияет на интеллектуальную активность, умственную и познавательную самостоятельность учащихся начальных классов. Учебная игра помогает предъявить, закрепить, автоматизировать, проконтролировать и скорректировать знания, навыки и умения.

Овладение родным языком в начальных классах осуществляется при

помощи речевой деятельности. Для ученика начальных классов грамотная речь – основа успешного обучения и развития. Развитие речевой деятельности младшего школьника – не стихийный процесс, он требует чёткого педагогического руководства.

На уроках русского языка и литературного чтения часто можно встретиться с ответами, которые бедны в лексическом отношении. Недостаточный словарный запас часто мешает работе над орфографией, приводит к «скудным» письменным работам.

Активизация словарного запаса младшего школьника – является одним из важнейших направлений в работе на уроках. Основной задачей учителя является оказание помощи ученикам начальных классов в овладении сочетаемости и сферы применения тех слов, которые находятся в пассивном словаре, тем самым привести их в активное использование. Слово из пассивного словаря можно считать активированным только тогда, когда младший школьник нашёл ему применение хотя бы один раз в своём пересказе, сочинении, рассказе и т.д. [1].

Ученикам начальных классов необходимо научиться раскрывать смысл слова, верно понимать его значение, а для этого необходимы знания приёмов толкования слова.

Для активизации пассивного словаря младшего школьника на уроках русского языка применяются игровые технологии.

1. Игра «У кого больше пар?». Учитель называет слова, задача детей заключается в том, чтобы как можно больше подобрать синонимов к этим словам. Побеждает тот ученик, который подберёт максимальное количество правильных синонимов.

2. Игра «Анти пара». Учитель называет слова, учащиеся начальных классов должны верно подобрать антоним к каждому слову. За правильные ответы даются жетоны. Победитель определяется наибольшим количеством жетонов.

3. Игра «Украсть слова». За одну минуту учащиеся должны подобрать максимальное количество имен прилагательных к словам *погода, рассказ, улица* и т. д.

4. Игра «Краски». Ученики должны вспомнить объекты желтого цвета, черного цвета, белого цвета и т. д.

5. Игра «Подари комплимент». Суть игры заключается в том, чтобы сказать как можно больше комплиментов в адрес одноклассников, стараясь не повторять добрых слов.

6. Игра «Опиши объект глаголами прошедшего времени». Например: *смотрел, не слушал, отвлекался – ученик; пел, читал, танцевал – артист.*

7. Игра «Отгадай глагол». Класс делится на две команды. Одна команда загадывает глагол и при помощи движений, воздушного прописывания слова и т.д. пытается объяснить слово второй команде.

8. Игра «Кто какой издает звук». Задача учеников заключается в том, чтобы подобрать к глаголам существительные, которые подходят по смыслу. Например: *Щебечет соловей, сопит ежик, звенит звонок* и т.д.

9. Игра «Диагональ». На листе чертятся квадраты со сторонами 7, 6, 5, 4 и 3 клетки. В каждом квадрате по диагонали пишется одна и та же гласная буква (можно взять одну букву для всех квадратов). Задача для младших школьников придумать подходящие существительные и вписать их в квадраты. Слова можно вписывать по очереди (кто не смог придумать слово – тот проиграл) или заполнять на скорость одинаковые квадраты.

10. Игра «Гребешок». Необходимо взять несколько букв и придумать как можно больше слов, которые содержат все эти буквы. Буквы можно менять местами и добавлять к ним другие согласные. Побеждает тот ученик, который придумал больше всех слов.

11. Игра «Наборщик». Учитель предлагает младшим школьникам длинное слово и из его букв нужно составить как можно больше новых слов. Победителя можно определить по количеству слов или по общему количеству букв в составленных словах – выгодно искать длинные слова.

12. Игра «Имя-город-растение». Лист делится на 5 столбцов: первый – имя, второй – город, третий – растение, четвертый – животное, пятый – река. У каждого игрока своя таблица. Загадывается любая буква, и по команде «старт» младшие школьники заполняют таблицу. Кто первый заполнил, говорит «стоп». После чего сверяют слова, если у кого-то они совпали – зачёркиваются. Побеждает тот ученик, у которого больше не зачёркнутых слов [2].

В данной статье описана лишь часть игр, которые активно можно применять учителю в педагогической деятельности. Потому что лишь в игре становится лёгким и доступным то, что казалось трудным, а скучное и неинтересное – занимательным и увлекательным.

У многих педагогов возникают сомнения по поводу проведения игр на уроках в начальных классах. Потому что часто случается так, что признание игры в образовательном процессе переоценивает её возможности и видит в ней своеобразную помощь, после применения которой исчезают все трудности в обучении. Конечно, таких надежд игра не оправдывает, но не нужно переставать верить в огромную помощь игры на уроках в начальной школе.

Во-первых, любая игра, используемая учителем на уроках в начальных классах, приносит ученикам радость, что способствует дальнейшему успешному развитию. Во-вторых, суть любой игры – достижение победы.

Поэтому в игре развиваются важные качества личности (упорство, внимательность, усидчивость, настойчивость в достижении цели, память). В-третьих, игра развивает коммуникативные способности младших школьников и их логическое мышление, раскрывая скрытые творческие способности. Л.Н. Толстой говорил: «Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то в жизни он всегда будет только подражать, копировать...» [5].

Эта мысль великого классика актуальна сегодня как никогда. Наша жизнь становится разнообразнее и сложнее. Современный темп жизни требует подвижности мышления, быстрого ориентирования в ситуации, творческого подхода к решению задач различной сложности. Поэтому задача, которая ставится перед школой и учителем, очень важна, а именно добиться результата в том, чтобы каждый младший школьник был инициативным, думающим гражданином, который будет искать творческий подход к любому делу.

Применение игровых технологий на уроках в начальной школе хорошо справляется с данной задачей. Вся информация передается посредством языка: понятия, которые усваиваются при помощи слов, мысль и речь строятся в формах языка. Речь – канал развития интеллекта младшего школьника. Вот поэтому большую роль в обогащении словарного запаса младших школьников исполняет игра.

Детское творчество не имеет границ. Чувство тайны и неизведанного является основой творческой среды. Учителю предстоит на уроках в начальной школе привить каждому ученику начальной школы чувство тяги к прекрасному. На основе увлеченности педагог становится другом и товарищем в решении творчески задач для младших школьников. Главным стимулом творческой деятельности является огромная радость, которую испытывает ученик и учитель.

Список использованных источников:

1. Жажева, Д. Д. Основные направления и приёмы работы по лексике в начальной школе [Электронный ресурс] / Д. Д. Жажева, С. А. Жажева // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 16. – ART 14707. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14707.htm>. – 25.09.2018.

2. Зверева, Е. И. Использование игровых технологий на уроках в начальной школе [Электронный ресурс] / Е. И. Зверева // Инфоурок : образоват. портал. – Режим доступа: <https://infourok.ru/ispolzovanie-igrovih-tehnologiy-na-urokah-v-nachalnoy-shkole-2516094.html>. – 17.09.2018.

3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] : учеб. для студентов вузов / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 194 с.

4. Сухомлинский, В. А. Об умственном воспитании [Текст] / В. А. Сухомлинский ; сост. М. И. Мухин. – Киев : Радянська школа, 1983. – 233 с.

5. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений [Текст] : в 20 т. / Л. Н. Толстой. – М. : Гослитиздат, 1967. – Т. 8 : Педагогические статьи. – 118 с.

ПОНЯТИЕ «ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ», ЕГО СУЩНОСТЬ

Перетягина О.Н., магистрант,

Жданова Н.М., к.пед.н.,

доцент кафедры ТиМНО

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный

педагогический университет»

г. Шадринск, Россия

Аннотация. В статье рассмотрена проблема сохранения и целенаправленного формирования здоровья младших школьников. Раскрыта сущность понятия «здоровый образ жизни».

Ключевые слова: здоровье, компоненты здоровья, здоровый образ жизни.

Проблема сохранения и целенаправленного формирования здоровья будущих граждан нашей страны в современных условиях развития нашего общества приобретает исключительную актуальность и значимость, в связи с нарастающими проблемами экологической безопасности, ухудшением здоровья нации в целом. В последние годы в России произошли качественные ухудшения здоровья школьников. Ученые работающие над данным вопросом отмечают, что примерно у 86% учащихся 1 класса и у 93% старшеклассников обнаружены различные патологические изменения.

На сегодняшний день существует множество определений понятия «здоровье». Так, в словаре С.И. Ожегова под здоровьем понимается «правильная, нормальная деятельность организма, его полное физическое и психическое и психическое благополучие» [4, с.187].

По мнению А.А. Михайлова, понятие «здоровье» раскрывается через комплексное и, при этом, целостное, многомерное динамическое состояние, развивающееся в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экологической среды и позволяющее человеку в различной степени осуществлять его социальные функции. В настоящее время принято выделять несколько компонентов (видов) здоровья [3, с.30].

На первую позицию ученые выдвигают физическое здоровье, включающее в себя развитие органов и систем организма человека, в основе которого лежат функциональные резервы, помогающие адаптироваться человеку к окружающей среде.

С физическим тесным образом связана психическая составляющая здоровья. Психическое здоровье рассматривается как состояние психической сферы, которая проявляется в адекватном поведении человека в обществе. Такое поведение зависит от общего духовного комфорта, обусловленного социальными и биологическими потребностями и способами их удовлетворения.

Нравственная составляющая здоровья представляет собой комплекс характеристик потребностно-мотивационной и информационной сферы жизни человека, которая основывается на общечеловеческих ценностях, установках и мотивах поведения в социуме. В основе духовного начала каждого человека лежат общечеловеческие истины добра и красоты, именно они являются показателем сформированности нравственной стороны здоровья.

Сущность понятия «здоровье» Н.В. Коровяковская [1] и В.П. Лукьяненко [2] раскрывают через идею сопротивления, приспособления, преодоления, сохранения, расширения возможностей человеческого организма. Однако, как подчеркивают авторы такое понимание человеческого здоровья не совсем правильное, так как человек не воинствующее существо, а окружающий мир не агрессивная среда.

Смысл понятия о здоровье человека с позиции комплексного подхода отражен в трудах Г.М. Чичиковой. Она считает, что здоровье - это «динамическое состояние (процесс) сохранения и развития биологических, физиологических и психических функций, оптимальной трудоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности жизни» [5].

По мнению ученых, здоровый образ жизни, может формироваться только в активной деятельности личности или группы людей в условиях присвоения материальных и духовных благ, способствующих развитию человека в гармонии физической и духовной составляющей.

Для нашего исследования важно определить основные критерии сформированности здорового образа жизни, по нашему мнению, к их числу необходимо отнести гармоничную взаимосвязь биологического и социального начала в человеке, адекватность форм поведения в социуме неспецифические и активные способы адаптации организма и психики человека к неблагоприятным условиям природы и социальной среды.

Исходя из понимания здорового образа жизни, как типа жизнедеятельности человека направленного на сохранение и укрепление его

здоровья, необходимо отметить, что с целью формирования ЗОЖ целесообразно наметить комплекс мероприятий, который позволит укрепить адаптивные ресурсы человеческого организма и будет способствовать его полноценному функционированию в течение долгих лет

Единство биологической и социальной составляющих здорового образа жизни представляет собой основу формирования базовых ценностей подрастающего поколения, укрепление которых является первоочередной задачей современного российского общества.

Только в активной деятельности формируются все составляющие, здоровья. Данное положение необходимо помнить учителям начальных классов формирующих здоровый образ жизни у подрастающего поколения.

Таким образом, анализ литературы по проблеме рассматриваемой в данной статье, позволяет нам утверждать, что понятие «здоровье» состоит из трех главных компонентов: физического, психического и нравственного здоровья, без этих трех составляющих не возможно говорить о процессе формирования здорового образа жизни у подрастающего поколения.

Здоровье рассматривается как интегративная характеристика личности, охватывающая как её внутренний мир, так и всё своеобразие взаимоотношений с окружением и включающая в себя физический, психический, социальный и духовный аспекты; как состояние равновесия, баланса между адаптационными возможностями человека и постоянно меняющимися условиями среды. По нашему мнению, понятие «здоровый образ жизни» должен включать не только профилактику вредных привычек, но и пропаганду занятий спортом, режима труда и отдыха, сбалансированного питания, системы закаливания, а также общечеловеческие ценности.

По нашему мнению, здоровый образ жизни представляет собой совокупность профилактических мер, направленных на предотвращение заболеваний, укрепление всех систем организма и улучшение общего самочувствия человека.

Список использованных источников:

1. Коровяковская, Н. В. Формирование ЗОЖ при изучении курса «Окружающий мир» [Электронный ресурс] / Н. В. Коровяковская // Мультиурок : сайт учителей. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/formirovaniie-zozh-pri-izuchienii-kursa-okruzhaius.html>. – 13.04.2018.

2. Лукьяненко, В. П. Формирование здорового образа жизни (ЗОЖ) [Текст] / В. П. Лукьяненко // Физическая культура в школе. – 2001. – № 2. – С. 50-55.

3. Михайлов, А. А. Формирование у младших школьников привычек здорового образа жизни [Текст] / А. А. Михайлов // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 9. – С. 29-32.

4. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] : ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов ; под общ. ред проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : Оникс, 2007. – 640 с.

5. Чичкова, Г. М. Формирование навыков здорового образа жизни в урочной и внеурочной деятельности младших школьников [Текст] / Г. М. Чичкова // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 1. – С. 71-73.

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАК БАЗОВАЯ ФУНКЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Пономарева Л.И., д.п.н., профессор
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается управленческая деятельность руководителя ДОО. Особое внимание уделено дефинитивной характеристике понятия «качество». Рассмотрена процедура мониторинга качества образования ДОО.*

***Ключевые слова:** качество, качество образования, мониторинг качества образования*

Управленческая деятельность руководителя дошкольной образовательной организации (ДОО) определяется Федеральными законами и нормативно-правовыми документами (Закон «Об образовании в РФ», «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» и др.) практическими руководствами и требованиями к организации и управлению ДОО, спецификой самого детского сада и творческим потенциалом педагогического коллектива. В систему дошкольного образования менеджмент вошел сравнительно недавно. Многие преимущественно перешло с других уровней общего образования, в частности, принципы, на которых базируется

менеджмент в ДОО. Так, Л.В. Поздняк, выделяет следующие принципы: единоначалия и коллегиальности; сочетания общественных и государственных начал; научности; гуманизации управления; объективности и конкретности; достаточности и оптимальности; эффективности и системности [3].

В период модернизации отечественного образования особое внимание уделяется системе менеджмента качества, так как именно «качество» выступает индикатором востребованности и предоставляемых услуг, и специалистов.

Говоря о качестве образования, следует сослаться на ГОСТ Р ИСО 9001:2015 «Системы менеджмента качества. Требования». В этом документе говорится, что «применение системы менеджмента качества является стратегическим решением для организации, которое может помочь улучшить результаты ее деятельности и обеспечить прочную основу для инициатив, ориентированных на устойчивое развитие» [2].

Как и в некоторых исследованиях, в данном документе, понятие «качество» рассмотрено как категория, которая определяет не только состояние объекта, но и результативность процессов (в том числе, воспитательно-образовательного), а также соответствие потребностям и ожиданиям в формировании, бытовых и профессиональных компетенций личности...» [2].

Обращает на себя внимание и тот факт, что «качество» само по себе не является конечным результатом, оно служит средством, которое будет определять траекторию развития (следования) к достижению качественного продукта, будь то материальные предметы, предоставляемые услуги или процесс (подготовки специалистов или усвоения знаний) [1].

Исследуя дефинитивную характеристику понятия «качество» следует остановиться на значимом для нашего исследования понятии «Управление качеством». Данное понятие происходит от английского «quality control» и содержательно означает деятельность руководителя (ответственных лиц) направленную на создание продукции с помощью таких процедур как планирование, организация процесса и контроль, что приводит к качественному получению результата. При необходимости, после анализа продукта, процедуры повторяются, что позволяет усовершенствовать конечный результат.

Особая роль в управлении качеством принадлежит мониторингу как составной части системы менеджмента качества образования.

Представляя комплексную систему долгосрочных наблюдений, пролонгированного характера, мониторинг изучает образовательный процесс и дает оценку деятельности всех структурных подразделений. При этом, с помощью мониторинга, возможно экстраполировать результаты и во время вносить необходимые коррективы в работу разных структур (подразделений)

дошкольного образовательного учреждения. Это важное качество мониторинга предупреждает и возможные критические ситуации. Разного рода возникающие ситуации в педколлективе и детской среде способны повлиять и на нарушение физического и психического здоровья всех субъектов образования.

Как отмечает М.М. Поташник, в дошкольной образовательной организации как правило, поддерживается необходимый уровень качества образования. В организациях так же проводятся и все необходимые процедуры в соответствии с требованиями педагогов, родителей воспитанников, а также внешних заказчиков [5]. Важными задачами качества системы дошкольного образования продолжают оставаться проектирование модели выпускника дошкольника, готовность детей старшего дошкольного возраста к будущему обучению в школе, а также соответствие требованиям ФГОС ДО.

Говоря о мониторинге качества дошкольного образования, необходимо отметить, что его следует рассматривать как часть системы мониторинга, в целом. При этом, процедура мониторинга при помощи которой оценивается организованный в ДОО образовательный процесс, должен проводиться по единой для детского сада, утвержденной в городском (районном) отделе образования, программе. Программа мониторинга должна иметь одинаковые объекты контроля, обоснованные методики и общие принципы контроля. Для обеспечения качества образования в ДОО, необходим работоспособный, творческий, компетентный, соответствующий профстандарту педагога, обладающий необходимыми навыками и опытом работы педагогический коллектив, а также требовательный, справедливый, способный к анализу, тактике, стратегии и мониторингу руководящий состав [4].

Регулярно получаемые в процессе мониторинга показатели оперативно анализируются, и, инициативная группа разрабатывает стратегию дальнейшей работы по повышению эффективности работы ДОО. Правовой статус любого мониторинга, в том числе, качества образования ДОО, устанавливается нормативно-правовыми документами, принятыми на разных уровнях: городском, районном, внутренних локальных актов. Общая организация и координация проведения мониторинга качества ДОО осуществляется специально подготовленной инициативной группой и курируется заведующим.

Руководящий состав должен не только выполнять контролирующую функцию, но и поддерживать в должном состоянии инфраструктуру дошкольной организации, в которую входят: рабочее место, предметно-развивающая пространственная среда, технические и информационные ресурсы, а также программные материалы и методические средства. Пролонгированный процесс мониторинга, включающий регулярные контрольные срезы осуществляется по четким критериям и показателям с

учетом требований стандартизированных процессов, целей и задач, реализуемых в ДОО.

Много пишется о том, что система менеджмента качества образовательной организации обычно определяется политикой руководства учреждения. Политика - это общие намерения и направления деятельности организации в области качества, официально сформулированные руководством [4]. Политика руководства ДОО направлена на обеспечение соответствия качеству и эффективности функционирования следующих компонентов:

- воспитательно-образовательного процесса ДОО требованиям государственному образовательному стандарту дошкольного образования;
- воспитательно-образовательного процесса требованиям и ожиданиям родителей;
- методов и средств организации воспитательно-образовательного процесса;
- долгосрочных партнерских отношений с учреждениями дополнительного образования, медицинскими учреждениями, общественными организациями, вузами и педколледжами регионаи др.;
- имиджа ДОО, обеспечивающего конкурентные преимущества.

Исходя из вышесказанного, целью мониторинга качества образования дошкольной организации является оценка, прогноз и предупреждение негативных проявлений в работе и отношении внутри учреждения педагогического состава ДОО. При этом, мониторинг качества образования должен быть:

- а) конкретным и измеряемым;
- б) обеспечивающим возможность сравнения результатов деятельности, достижимой, гибкой и иметь пространство для внесения изменений;
- в) сопоставимым с целью подразделений и поддерживаться коллективом.

Мониторинг, осуществляемый руководителем ДОО должен соответствовать алгоритму проведения внутреннего аудита процедуры системы менеджмента качества: создается приказ по организации, где определяются цель, этапы, организация работ по СМК; определение группы аудиторов; затем осуществляется подготовка необходимой документации СМК и других информационных данных по требованию аудиторов; далее следует изучение предоставленных документов и оформление результатов; и наконец, дается оценка всех изученных документов и процессов и вырабатываются предложения по совершенствованию образовательного процесса дошкольной образовательной организации.

Таким образом, мониторинг качества образования в дошкольной организации понимается как скоординированная деятельность по управлению

ДОО применительно к качеству, с помощью которой создаются условия по преодолению возникающих трудностей и эффективного построения образовательного процесса. Посредством непрерывного отслеживания (мониторинга) не только совершенствуются все системы функционирования ДОО, но и происходит соответствие их стандартизированным процессам и процедурам, предвосхищение возможных кризисных ситуаций и своевременное введение контрмер.

Список использованных источников:

1. Астанина, Л. А. Построение СМК образовательного учреждения [Текст] / Л. А. Астанина. – Новосибирск : НГУ, 2007. – С. 2.
2. ГОСТ Р ИСО 9001:2015 «Системы менеджмента качества. Требования» [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации : сайт. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200124394>. – 25.09.2018.
3. Поздняк, Л. В. Теоретические основы управления современным дошкольным образовательным учреждением [Текст] / Л. В. Поздняк // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2006. – № 3 (29) – С. 8.
4. Пономарева, Л. И. Инновационные технологии в работе с детьми как условие качественного функционирования ДОО [Текст] / Л. И. Пономарева // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. – 2017. – Вып. 57, Ч. 3. – С. 156 – 162.
5. Пономарева, Л. И. Теоретические аспекты развития инновационных процессов в дошкольном образовании [Текст] / Л. И. Пономарева // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях изменяющегося пространства детства : коллект. монография / И. Е. Емельянова, О. Г. Филиппова, С. Д. Кириенко [и др.] ; под. науч. ред. О. Г. Филипповой – Челябинск : Титул, 2018. – С. 5-35.
6. Поташник, М. М. Управление качеством образования [Текст] : монография / под ред. М. М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – С. 34-35.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Порошина Н.А., канд. пед. наук,
доцент кафедры ТиМНО
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются понятия творчества, педагогического творчества и творческой музыкальной деятельности. Раскрыты методы организации творческой музыкальной деятельности младших школьников и определены методы подготовки студентов к организации данного направления работы с младшими школьниками.*

***Ключевые слова:** Творчество, педагогическое творчество, творческая музыкальная деятельность, методы музыкального воспитания, методы подготовки к творческой музыкальной деятельности.*

Потребность современного общества в высоко профессиональной личности специалиста, способного к саморазвитию, совершенствованию в зависимости от меняющихся условий и требований рынка труда, определяет важность и своевременность проблемы творческого развития учителя. Федеральная программа образования в России декларирует главной целью развития системы образования формирование гармоничной, социально активной, творческой личности. В настоящее время требуется учитель с широкой гуманитарной подготовкой, способный не только обучать, но и воспитывать, обладающий творческим мышлением, указывающим на готовность к постоянным изменениям, к нестандартным решениям в области образования.

Введенный новый Федеральный образовательный стандарт провозглашает ориентацию на новые ценности образования, в центре которого находится ребенок, его способности, его развитие. При этом под развитием понимается не только освоение определенного объема знаний, умений и навыков, но и индивидуализация образования, обеспечение условий для того чтобы ребенок и мог, и хотел учиться, развивая способности, необходимые для его дальнейшей жизни.

На пути реализации задач, поставленных ФГОС, много трудностей и главная среди них – готовность школы, а значит, и учителя, стать главным субъектом реализации нового стандарта.

Подготовка учителя требует в современных условиях изменения, так называемого, знаниевого подхода, до сих пор преобладающего в высшем образовании и ограничивающего творчество будущих учителей. В настоящее время важен эмоциональный аспект образовательного процесса, проявление индивидуальности студентов, их способность к творчеству.

Вопросы содержания и определения понятий творчества волновали ученых во все времена. В связи с изменениями в современном мире, исследования творчества, творческой деятельности человека приобретают все более значимый характер.

В психологии под творчеством понимается процесс деятельности по созданию качественно новых материальных и духовных ценностей или итог создания объективно нового. Основное отличие творчества от изготовления (производства) – уникальность его результата. Именно результат придает продуктам творчества дополнительную ценность. Поэтому под творчеством понимается такая деятельность, в результате которой создается нечто качественно новое, не существовавшее ранее, иначе говоря, создание ценности, как для себя, так и для других.

В психологии творческий процесс рассматривается и как процесс взаимодействия личности с действительностью. Производя что-либо объективно новое, в личности тоже происходят изменения. По мнению С.Л. Рубинштейна, производя изменения в окружающем мире, человек меняется сам.

Педагогическая деятельность, в отличие от других сфер деятельности, носит во многом творческий характер, но ее цель не создание чего-либо нового, оригинального. Главной целью этого вида деятельности всегда является развитие личности.

Творчество в педагогической деятельности основано на творческом потенциале личности, что позволяет педагогу в своей деятельности использовать новые формы и методы, принимать оригинальные решения.

В.В. Краевский выделяет в творческой деятельности учителя две основные формы: использование в образовательном процессе применительно к педагогическим ситуациям известных средств в новых сочетаниях и разработка новых средств в ситуациях, с которыми учитель уже сталкивался [3, с. 10].

Педагогическое творчество присутствует во всех видах педагогической деятельности: конструктивной, организаторской, коммуникативной и гностической. В современной научной литературе педагогическое творчество определяется как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. На практике, решая типовые и нестандартные задачи, педагог выстраивает свою деятельность исходя из общих правил эвристического

поиска: анализ конкретной педагогической ситуации; проектирование результата в соответствии с исходными данными; подбор средств для достижения результата и проверки предположения; оценка полученных данных; формулировка новых задач.

Несмотря на то, что в отечественном общем образовании традиционно музыка является обязательным предметом изучения, проблем в музыкальном воспитании детей до сих пор много. Одной из них следует назвать творческое развитие личности в процессе музыкальной деятельности, что представляется особо актуальным в современных условиях.

Новые стандарты определяют изучение предмета музыка в начальной школе с целью освоения искусства как духовного наследия человечества. Одной из важных задач музыкального воспитания в общеобразовательной школе является развитие у учащихся общих способностей творческой деятельности – внимания, воли, воображения, памяти, а также основных музыкальных способностей – комплекса индивидуальных природных задатков, необходимых для успешной деятельности в области музыки.

Именно вопросы творческого развития детей вызывают у студентов ряд затруднений, проявляющихся в процессе подготовки к занятиям по предметам музыкально-эстетического цикла и впоследствии на педагогических практиках. Исследования, проводимые со студентами, показывают, что для этого есть объективные и субъективные причины.

К объективным причинам можно отнести: недостаточное развитие музыкальных способностей, музыкальных навыков, низкий уровень музыкальной культуры, недостаточный объем знаний в области музыкального искусства. К субъективным причинам, – установку на традиционную деятельность учителя начальной школы и необязательность использования музыки в учебном процессе, отсутствие или слабое развитие навыков музыкально-творческой деятельности; дефицит знаний по психологии художественного развития ребенка, необходимых для осуществления этой деятельности. Высокий уровень музыкально-эстетической культуры, творческий характер педагогической деятельности – необходимое качество и важная составляющая педагогического мастерства современного учителя. Это требует специальной подготовки в педагогическом вузе.

Для подготовки будущего учителя начальной школы к музыкальному воспитанию младших школьников необходимо развитие музыкально-творческих способностей студентов через теоретическое и практическое освоение музыкального искусства, развитие самостоятельности в музыкально-творческой деятельности.

С введением ФГОС второго поколения подготовка будущего учителя к

музыкальному воспитанию младших школьников требует формирования у него профессиональных и специальных компетенций, и в частности, готовности к творческой музыкальной деятельности. Это предполагает осознание специфики начального образования, формирования готовности к организации досуговой и творческой деятельности обучающихся; применение знаний теоретических основ и навыков организации практической деятельности начального художественно-эстетического образования, обеспечивающее развитие творчества и самостоятельности детей младшего школьного возраста [4, с. 3].

В практике реализации новых стандартов по учебному предмету «Музыка» возникает проблема готовности учителей к воплощению новых педагогических технологий преподавания искусства в школе. По мнению Г. П. Сергеевой, введение в урок интерактивных методик, адекватных, сообразных природе искусства, позволяет направлять организацию учебно-познавательной деятельности учащихся на развитие их творческой инициативы, самостоятельности, умения учиться, критического мышления, на повышение уровня мотивации [5, с. 128].

Все это предполагают наличие у учителя начальной школы профессиональных компетенций: готовности к организации различных форм музыкального воспитания; готовности к методическому обеспечению процесса музыкального воспитания; готовности к проявлению в музыкально-исполнительской, конструктивной, коммуникативно-организаторской деятельности приоритетных качеств личности педагога (артистизма, музыкальности, эмпатии, креативности, толерантности, стремления к самообразованию).

Таким образом, профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя начальной школы к музыкальному воспитанию младших школьников носит не только музыкально-методический, но и культурологический характер, и направлена на приобретение будущими специалистами необходимого комплекса знаний, умений и навыков, которые являются средством развития личности, ценностных ориентаций в области духовной культуры общества и профессионального становления педагога.

Одним из важнейших в методике образования остается вопрос методов организации и осуществления учебно-педагогической деятельности. В практике музыкального обучения и воспитания в общеобразовательной школе накоплен большой опыт использования, как общепедагогических методов, так и методов определяемых спецификой музыкального искусства. Естественно, что общепедагогические методы в музыкальном воспитании младших школьников имеют свои особенности [1, с. 124].

Среди общепедагогических методов на сегодняшний день в современной школе особую актуальность приобретают метод проблемной ситуации и метод проектов.

Метод проблемной ситуации направлен на развитие творческого мышления учащихся. Любая проблема для ее разрешения требует от ребенка проявления познавательной активности, что дает возможность педагогу управлять ходом получения новых знаний ребенком.

Метод проблемной ситуации заключается в том, что изучение нового происходит через создание проблемы, для решения которой от ребенка требуются интеллектуальные усилия, необходимость искать новые пути решения.

В музыкальной педагогике успешно используется метод проблемного изложения материала, направленный на самостоятельный поиск знаний учащимися. Проблемная ситуация, моделируемая на уроке учителем, должна разрешить противоречие между музыкальными знаниями, уже имеющимися у учеников и новыми музыкальными явлениями, предлагаемыми для изучения на уроке. Для этого Д.Б. Кабалевский предлагал строить рассказ учителя в вопросительной форме, строить беседу с детьми так чтобы интерес от вопроса к вопросу не угасал. Для этого вопросы следует последовательно усложнять, более сложные чередовать с более простыми, давать возможность не только отвечать «вслух», но и строить диалог так, чтобы была возможность для мысленных «ответов-размышлений».

В музыкальном воспитании метод проблемной ситуации предполагает последовательность следующих действий: четко сформулированная учителем познавательная задача; ответы детей; рассмотрение учителем предлагаемого выхода из проблемной ситуации, как проверка гипотез; дальнейший поиск решения детьми; обоснование учителем предложений детей; вывод учащихся [4, с. 124].

Метод проектной деятельности в музыкальной педагогике определен Г.П. Сергеевой и Е.Д. Критской, как педагогическая технология, ориентированная не только на обобщение фактических музыкальных знаний учащихся, но и на их применение и приобретение новых знаний путем самообразования [5, с. 52].

Проектная деятельность является одним из средств развития познавательной активности учащихся, их креативности, развития исследовательских умений, навыков общения в коллективе, формирования определенных личностных качеств, умения учиться [там же].

За последние десятилетия накоплен опыт использования в музыкальной педагогике «специальных» методов музыкального воспитания. Широко используются в отечественной музыкальной педагогике методы размышления

о музыке, музыкального обобщения, забегающего вперед и возвращения к пройденному, эмоциональной драматургии Д.Б. Кабалецкого и Э.Б. Абдуллина; метод наблюдения за музыкой и метод импровизаций Б.В. Асафьева; метод сопереживания Н.А. Ветлугиной. Находят свое место в практике передовых учителей новые методы музыкального воспитания: метод переинтонирования М.С. Красильниковой; метод моделирования художественно-творческого процесса Л.В. Школяр, метод интонационно-стилевого постижения музыки Е.Д. Критской; методы создания композиций и художественного контекста Л.В. Горюновой и др. [4, с. 196.].

Выше перечисленные методы дают возможность решать задачи музыкального воспитания учащихся по новому, основываясь на природе музыкального искусства, понимая восприятие музыки как мышление, обогащая социальный опыт и знания о мире детей через слух.

Использование данных методов в школьной практике ставит вопрос об изменении мышления учителя, что в свою очередь требует изменений в его музыкальной подготовке в вузе. Мы считаем, что подготовка учителя начальной школы к музыкальному воспитанию младших школьников должна осуществляться с учетом методов общего музыкального воспитания в основной начальной школе.

В трудах А.Г. Арчажниковой, Н.М. Коньшевой, В.Т. Шуртаковой и др. разработаны методы музыкально-эстетического образования студентов. К таким методам можно отнести метод художественно-творческого объяснения, методы идейно-художественного и сопоставительного анализа, метод тематического отбора художественных произведений, метод тематических творческих заданий [2, с. 68].

С учетом особенностей музыкального искусства и исходя из специфики подготовки учителя начальной школы, нами были выделены ряд методов, способствующих подготовке студентов к творческой музыкальной деятельности младших школьников. К таким методам мы отнесли: метод интонационно-стилевого анализа музыки, метод творческих заданий, метод моделирования художественно-творческого процесса. Данные методы комплексны и могут включать в конкретных педагогических ситуациях другие методы: музыкально-художественный и сопоставительный анализ, размышление о музыке, музыкальное обобщение, сопереживание, забегание вперед и возвращение к пройденному, метод эмоциональной драматургии, метод импровизаций и др.

Использование данных методов в практике подготовки учителя начальной школы показывает не только повышение интереса студентов к музыкальной деятельности в целом, но и понимание специфики и

воспитательных возможностей музыкального искусства, методической оснащенности будущего учителя, что способствует его подготовке к организации творческой музыкальной деятельности младших школьников.

Список использованных источников:

1. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования [Текст] : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
2. Арчажникова, Л. Г. Развитие теории высшего педагогического образования [Текст] / Л. Г. Арчажникова // Советская педагогика. – 1989. – № 5. – С. 65-70.
3. Краевский, В. В. Качество подготовки и методологическая культура педагога [Текст] / В. В. Краевский // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 5-15.
4. Осеннева, М. С. Теория и методика музыкального воспитания [Текст] : учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / М. С. Осеннева. – М. : Академии, 2012. – 272 с.
5. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1 – 7 классы. Искусство 8 – 9 классы [Текст] / авт.- сост. Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. – 3-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 2010. – 144 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Разливинских И.Н., к.пед.н., доцент кафедры ТиМНО

Кравчук Е.В., студент

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»

г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье описываются активные методы обучения, которые учитель может использовать в процессе обучения младших школьников. Приведенные методы применяются как в начале урока (направлены на взаимодействие детей друг с другом), в середине урока (нацеливают детей на определенную тему урока) и в конце урока (способствуют яркому и энергичному завершению урока).*

***Ключевые слова:** методы обучения, активные методы обучения*

Главной целью современного школьного образования, которая ставится наряду с государственными и семейными, является формирование и расширение возможностей ребенка, а так же совершенствование его знаний умений и навыков. Вместе с этим для ребенка должны быть созданы те благоприятные условия, в которых он сможет достигать поставленных целей и задач. Естественной средой считается та среда, в которой ученик самостоятельно и без принуждения сможет достичь истину, именно в данной среде он будет способен самостоятельно реализовать поставленные цели и потребности.

Чтобы учитель смог создать естественную среду на уроке ему необходимо ознакомиться с некоторыми активными методами обучения.

Анализ педагогической и методической литературы позволил подразделить активные методы обучения на несколько приемов:

- методы начала урока;
- методы выяснения целей;
- метод ожиданий;
- метод опасений;
- методы презентации учебного материала;
- методы организации самостоятельной работы;
- методы релаксации и подведения итогов.

При использовании любого из этих приемов, ученик научится решать задачи, которые поставлены на уроке учителем. Следует рассмотреть несколько методов, которые применяются на уроках в начальной школе.

Начало урока – это ответственный момент. Энергичное и яркое начало – залог успеха любого педагога. Поэтому учитель для необычного начала урока может использовать такие приемы как «Галерея портретов», «Улыбнемся друг другу», «Поздоровайся локтями», которые нацелены на взаимодействие детей друг с другом. Задев одноклассника за плечо, или улыбнувшись соседу по парте – дети не только получают эмоциональную разгрузку, но и одновременно проводят разминку. Все это способствует положительному настрою учащихся на урок и устанавливает контакт между детьми в течение нескольких минут [3, с. 5].

Довольно часто учителя в образовательном процессе используют такие методы как «Инфо-угадайка», «Кластер», «Мозговой штурм», которые позволяют ему нацелить детей на определенную тему урока, вследствие, этого, дети самостоятельно начнут работать с новым материалом. На доске, как правило, пишется тема урока, а все остальное пространство поделено на пустые ячейки, которые имеют определенный номер. Обучающиеся должны

предположить о каких аспектах в дальнейшем пойдет речь. В течение всей работы ученики в краткой форме формулируют свой ответ и вписывают в нужную ячейку. Со временем исчезают «белые пятна»; наглядное разделение общего текста на ячейки способствует лучшему восприятию материала. После презентации дети вправе задать интересующие их вопросы, или происходить краткое обсуждение темы [1, с. 41].

В методической литературе считается, что немало важным аспектов является использование на уроках активных методов выяснения целей, ожиданий, опасений. Педагогу лучше взаимодействовать со всем классом в целом и с каждым учеником отдельно могут помочь такие методы как «Дерево ожиданий», «Поляна снежинок», «Разноцветные листы», «Фруктовый сад». Использование перечисленных методов способствует более высоким показателям обучаемости детей. Если учитель применяет данные методы в процессе обучения, то он должен заранее подготовить раздаточный материал (снежинки, яблоки, лимоны, разноцветные листы) и выдать учащимся. А дети должны определить, что они ожидают или что они хотели бы получить от сегодняшнего урока, (обучения в целом), а так же чего опасаются, записав и прикрепив предмет на заранее подготовленное учителем дерево или поляну и т.д. После выполнения данного задания все результаты систематизируются и подводится общий итог. Во время урока учитель регулярно сообщает новый материал обучающимся [4, с. 46].

Интересным методом считается «Творческая мастерская», который широко используется в применении на уроках окружающего мира и литературного чтения. При использовании данного метода работает весь спектр творчества ребенка: дети готовят рисунки, иллюстрации по определенной теме, пишут сочинения, стихи, рассказы, подбирают пословицы, на уроках труда изготавливают блокноты, книги необычных форм.

Учитель предлагает детям разделиться на несколько групп, каждая из которых в свою очередь должна создать и презентовать групповой проект на предложенную тему. Заблаговременно до урока учителю следуют обговорить с детьми материалы, которые они должны будут принести, а так же оформление титульного листа. Время работы не должно превышать 20-25 минут. По окончании отведенного времени, каждая группа или ее представитель должны представить свой проект классу. Главной целью этого урока является учет мнения собеседника, а также создание коллективной творческой поделки. Можно сказать что класс, в котором проводится урок такого типа, становится некой творческой мастерской. А каждый предмет в этой мастерской – уникален. Не стоит забывать о восстанавливающей силе релаксации на уроке. Ведь иногда смена деятельности положительно влияет на ученика, тем самым

он планомерно распределяет свою энергию в процессе обучения [2, с. 85].

При использовании метода «Карусель» учитель классу предлагает разделить поровну, каждая половина образует кольцо (одно – внутреннее, другое – внешнее). Во внутренне кольцо ученики сидят неподвижно, а во внешнем – меняются через определенный интервал.

Например, всему классу учитель предлагает несколько карточек с заданиями на какую-нибудь орфограмму. Ученики внутреннего круга получают в первой карточке, например, следующее задание: «Докажите, почему в приведенных ниже словах написан безударный гласный «Е»: деньки, пеньки?».

Прочитав приведенное задание в карточке однокласснику, который находится во внешнем круге, ученик должен выслушать своего собеседника, который так же имеет задание типа:

«Помоги Барбосу отправить письмо, вставив нужные буквы в слова»: п...ля, м...ря, с...ды. Объясни, почему выбрал такие буквы.

После перемещения внешнего круга, все учащиеся берут по аналогичной карточке с заданием и весь алгоритм повторяется заново [1, с. 39].

Одним из подвижных методов так же считается метод «Броуновское движение». Суть данного метода состоит в том, что ученики двигаясь по всему классу собирают определенную информацию по предложенной теме. Например, при изучении темы «Непроизносимые согласные» (3 класс, УМК «Школа России») детям можно предложить найти предметы, различные изображения, ответы на загадки в классной (заблаговременно до этого учитель развешивает множество изображений, фотокарточек, а также ответы на загадки которые непосредственно относятся к теме урока, и нет) ученики должны по памяти записать в тетради 5 слов с данной орфограммой и подчеркнуть ее. Одним из главных правил считается то, что перемещаться по классу запрещено. После выполнения задания, учитель может организовать самопроверку: для этого следует продемонстрировать изображения этих слов, и их написание, а так же на доске должно быть написано больше слов по данной теме, чем было задано, например 10. После, ученики могут выходить к доске и записывать слова, которые они не увидели на доске и так же подчеркивать в них орфограммы [6, с. 26].

Метод аналогий и ассоциаций используется учителем на уроках русского языка при работе со словарными словами. При этом помощь учителю может оказать этимологический словарь, который делает запоминание графического облика слова не механическим, а осмысленным. В этимологическом словаре указано происхождение слова, его значение, а так же исторический состав слова. Чаще всего к этимологическому словарю прибегают для того, чтобы узнать историю слова, а впоследствии, его современное написание.

Например, слово малина – в основу названия был положен признак плода ягоды, состоящего из маленьких частей. Слово малина образовано от слова малый-маленький.

Слово «урожай» – то, что уродилось (выросло, созрело) на земле. Исторически в нём выделяется приставка – у. Данная историческая хронология помогает узнать правильное написание слова, а так же расширяет кругозор учащихся. При работе над словарными словами прибегая к таким методам прослеживается положительное направление [5, с. 47].

Обычно, в конце урока можно использовать такие приемы, как «Ромашка», «Мухомор», «Мудрый совет», «Итоговый круг». Оторвав по одному лепестку, дети придают им красочный вид, но перед этим им необходимо ответить на тематические вопросы, которые написаны на обратной стороне лепестка. С помощью таких методов учитель сможет ярко и энергично завершить урок. Во время этого учитель анализирует ответы детей и может выявить какие-либо проблемные места. Кроме того, обратная связь от учеников позволяет учителю скорректировать урок на будущее [6, с. 61].

На сегодняшний день одним из актуальных методов считается метод проектов. На уроках технологии дети самостоятельно выбирают тему проекта, а так же путь изготовления изделия. Может быть представлено проектирование с исследованием: «История моего города», «Разные кошки – разные характеры», «Как вырастить цветок», «Растения Урала» и другие [5, с. 27].

При применении исследовательской работы в процессе обучения младших школьников учителю отводятся направляющая, стимулирующая и корректирующая роль. Главная задача, которая стоит перед педагогом заключается в том, что заинтересовать обучающегося в исследовательской деятельности, а так же вселить уверенность в свои силы. Немаловажным считается тот факт, что учитель должен заинтересовать родителей, которые будут помогать будущим исследователям. Ведь родители будут помогать своим детям, которые еще не совсем разбираются в технике или каких-либо приборах которые нужны для проведения исследования. Главную роль играет представление своего проекта, или по-другому презентация, где учащиеся могут показать результаты проделанной работы.

После презентации проекта, изготовленное изделие можно подарить, так же можно оформить выставку или галерею. Именно такой вид работ помогает детям почувствовать значимость своего проекта или исследования. Ребенок будет гордиться тем, что на его работу обращают внимание и тем самым захочет принимать участие в подобных мероприятиях чаще.

При оценке проектов, учитель должен помнить, что ребенка следует хвалить и показывать достоинства его работы, не следует устраивать

соревнования между детьми за «лучший проект», а тем более присуждать какие-либо места. Все школьники должны быть отмечены грамотами или сертификатами за участие. Учащихся начальных классов следует каждого поощрять за проделанную им работу. Учитель также может приготовить как личные призы, так и общий приз всему классу.

Подводя итог, хочется сказать, что уроки с использованием активных методов обучения пользуются интересом не только в кругу обучающихся, но и познавательны для учителей. Перед проведением уроков такого типа, учитель тщательно должен продумать структуру урока, иначе результаты будут не очень хорошими. Для разнообразия и эмоциональной разгрузки учащихся, учителю следует активно разрабатывать и применять на уроке свои авторские игровые методы, при этом необходимо соблюдать индивидуальные особенности класса. Хочется отметить, что применение данных активных методов обучения приводит к эффективной и рациональной работе каждого ученика, а так же проведение урока осуществляется в игровом контексте, что повышает заинтересованность и вовлеченность обучающихся в учебную, проектную, исследовательскую деятельность; формирования качеств личности, нравственных установок, ценностных ориентиров, соответствующих ожиданиям и потребностям обучающихся, родителей, общества.

Список использованных источников:

1. Анцибор, М. М. Активные формы и методы обучения [Текст] / М. М. Анцибор. – Тула : ТГУ, 2012. – 192 с.
2. Никитина, Э. К. Технология создания исследовательских ситуаций на уроках в начальной школе [Текст] / Э. К. Никитина, О. А. Коваленко // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 9. – С. 83-88.
3. Сабранская, Г. Ф. Новые подходы к реализации методической работы в начальной школе [Текст] / Г. Ф. Сабранская // Управление начальной школой. – 2013. – № 11. – С. 4-7.
4. Сензова, Г. Ю. Перспективные школьные технологии [Текст] : учеб. пособие / Г. Ю. Сензова. – М. : Педагогическое общество России, 2010. – 224 с.
5. Хижнякова, О. Н. Современные образовательные технологии в начальной школе [Текст] : учеб. пособие / О. Н. Хижнякова. – Ставрополь : СКИПКРО, 2006. – 56 с.
6. Чернявская, А. П. Образовательные технологии [Текст] : учебно-метод. пособие / А. П. Чернявская, Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова [и др.]. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им К.Д. Ушинского, 2005. – 123 с.

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

Разливинских И.Н., к.пед.н., доцент кафедры ТиМНО
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается математическая культура как сложная система, которая возникает как интегративный результат взаимодействия культур, отражающий различные составляющие математического развития: знаниевая, самообразовательная, языковая. Формированию математической культуры студентов способствует их активная работа по самообразованию, которая непосредственно направлена на повышение их профессионализма*

***Ключевые слова:** математическая культура, самообразование, типы самообразования*

На современном этапе развития общества, который характеризуется быстрым ростом различной информации (научной или технической) и новыми технологиями, встает вопрос о создании новой образовательной парадигмы, в рамках которой на первый план выдвигается гуманитаризация и гуманизация математического образования.

Математическое образование является составной частью общей культуры любой личности и включает в себя определенные компоненты, которые свидетельствуют о его гуманитарном генезисе и гуманитарном потенциале.

Ученые утверждают, что в процессе формирования общей культуры любого человека средствами математики речь идет, прежде всего, о формировании математической культуры. Поэтому ключевой момент современной реформы образования состоит во включении в эту сферу математической культуры, которая является основой для выявления творческого потенциала каждого человека.

Человек, который обладает математической культурой, является личностью, не представляющей своей деятельности без применения нужного набора знаний, умений и навыков; накопивший определенный опыт работы; способный выискивать новые перспективные сферы использования математических знаний в своей профессиональной деятельности [1, с. 28].

Математическая культура, с точки зрения О.В. Артебякиной, трактуется как сложная система, которая возникает как интегративный результат взаимодействия культур, отражающий различные составляющие

математического развития:

- знаниевая, включающая формирование математических знаний, а также на их основе развитие определенных умений;

- самообразовательная, предполагающая определенный уровень развитости приобретенных математических знаний и умений посредством самостоятельной работы, без чьей-либо помощи;

- языковая, предусматривающая овладение математическим языком (языком символов и знаков), а, значит, и математической речью [1, с. 30].

В.С. Аблова, Дж. Икрамов, О.В. Тарасова, Н.П. Цвейман и другие считают, что основной платформой научной деятельности современного общества является процесс формирования математической культуры личности, в том числе и будущих педагогов.

Формированию математической культуры студентов способствует их активная работа по самообразованию, которая непосредственно направлена на повышение их профессионализма.

Г.П. Есипов, М.Н. Скаткин, Н.А. Томин, А.В. Усова, Н.М. Яковлева и другие утверждают, что творческая самостоятельная работа студентов, которая переходит в самообразование, способствует глубокому обдумыванию учебного материала, развитию у них инициативы, аккуратности, а также приучает мыслить, делать выводы, обобщать. На основе изученных фактов самообразование повышает у студентов интерес к учению. А все это непосредственно способствует формированию математической культуры студентов.

Самообразование, с точки зрения А.К. Громцевой, трактуется как систематическая, целенаправленная, познавательная деятельность человека, имеющая свое содержание, этапы становления и протекания, организацию, источники и т.д. [2, с. 56].

По мнению П.И. Пидкасистого, самообразование понимается как непрерывный процесс роста и развития знаний, а также совершенствование методов познания на основе сформированной у человека потребности в знаниях [3, с. 23].

А.В. Усова самообразование определяет как особым образом организованное приобретение знаний и умений, которое основано на систематической самостоятельной работе [4, с. 67].

По мнению М. Князевой, самообразование имеет следующие функции:

- психологическая, которая включает в себя сохранение полноты бытия, чувства причастности к широкому фронту интеллектуального движения человечества;

- методологическая, способствующая преодолению профессиональной

узости;

- экстенсивная, включающая накопление, приобретение новых знаний;
- коммуникативная, которая устанавливает связи между науками, профессиями и возрастами;
- саморазвитие, направленное на совершенствование личной картины мира, своего сознания, памяти, мышления, творческих качеств;
- компенсаторная, преодолевающая выявленные недостатки школьной программы и ликвидация этих пробелов в своем образовании;
- сотворческая, сопутствующая и содействующая творческой работе, неперенное дополнение ее.

Самообразование в педагогической литературе бывает двух типов:

- систематическое, позволяющее в полной мере реализоваться студенту в процессе обучения;
- ситуативное, при котором знания, умения и навыки приобретаются по мере возникновения потребности в них.

Образовательный процесс в высшем учебном заведении выстроен так, что будущим педагогам предлагаются теоретические (лекционные занятия) и практические (семинарские и практические занятия, практики) формы обучения.

Анализ педагогической и научной литературы показал, что существует несколько видов источников самообразования. Рассмотрим некоторые из них.

К первому источнику самообразования относятся книги, различная периодическая печать, средства массовой информации, а также наиболее часто используемые на современном этапе образования – Интернет.

Вторым источником самообразования можно считать исследовательскую деятельность студентов, которая является главной составляющей образовательного процесса. В учебных планах вуза предусмотрены различные проекты (предметные, курсовые, дипломные или конкурсные), при написании которых студент должен определить тему исследования, выявить главную проблему и предположить какими способами они будут ее решать. Выбранная тема исследования может стать главным ядром его профессионального интереса.

Исследовательская деятельность помогает студентам не только повысить свой уровень самообразования, но и способствует в знакомстве с единомышленниками или со специалистами в той или иной области.

Обучение на различных курсах может выступать еще одним источником систематического самообразования студентов. Чтобы быть осведомленным не только в своей узкой профессиональной сфере, студент может пройти обучение на различных курсах. Это могут быть курсы близкие или соприкасающиеся по

темам с их дальнейшей педагогической деятельностью.

Четвертым источником самообразования студентов является их увлечения (хобби), которые иногда называют «специальными умениями». Зачастую студенты, входя в стены педвуза, оставляют на втором плане все свои увлечения, так как, по их мнению, они мешают учебе. Но это не совсем правильно, т.к. любая дополнительная деятельность, которая не связана с профессионально-педагогической, будет для будущих педагогов крайне необходима.

Посещение различных образовательных организаций также является еще одним источником самообразования студентов. Посещая различные школы, детские сады, учреждения дополнительного образования и т.п. студенты могут сравнить применение различных педагогических технологий, уровень организации образовательного процесса, а также мастерство педагогов. Все это позволяет студенту выбрать свой индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Таким образом, обучение студентов в педвузе даёт им возможность не только систематически повышать уровень профессиональной компетентности, но и навыки самодиагностики и коррекции (профессиональных и личностных качеств), ориентацию в образовательном пространстве и приобретение дружеских и партнерских отношений. При этом они постоянно совершенствуются в самообразовании, а значит, и повышают уровень сформированности своей математической культуре.

Список использованных источников:

1. Артебякина, О. В. Формирование математической культуры у студентов педагогических вузов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Артебякина Ольга Викторовна. – Челябинск, 1999. – 162 с.
2. Громцева, А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию [Текст] / А. К. Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 109 с.
3. Пидкасистый, П. И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации [Текст] / П. И. Пидкасистый // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов : межвуз. сб. науч. тр. – Пермь : Пермский ун-т, 1979. – С. 23-24.
4. Усова, А. В. Влияние системы самостоятельных работ на формирование у учащихся научных понятий [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Усова Антонина Васильевна. – М., 1969. – 229 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Стадухина Л.А., магистрант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»,
учитель начальных классов МКОУ «Талицкая СОШ №1»
г. Талица, Россия

Милованова Л.А., к. филол. н., доцент кафедры ТиМНО
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В данной статье подробно описываются некоторые формы внеклассной работы по русскому языку в начальной школе, которые по праву можно назвать инновационными.*

***Ключевые слова:** инновации, инновационная деятельность, внеклассная работа*

Учебный процесс на современном этапе развития общества претерпевает кардинальные изменения. Одним из возможных путей развития являются инновационные формы обучения. Инновации в начальной школе позволяют ученику стать активным участником процесса образования. Он ищет, анализирует, спорит, сопоставляет и находит правильное решение. Учитель в этом случае является помощником, который направляет и контролирует деятельность ребенка.

Образовательный процесс в современной школе строится как соединение урочной и внеклассной работы учащихся. Внеклассная деятельность подразумевает формы и виды работы за рамками урока.

Внеклассная воспитательная работа – составная часть учебно-воспитательного процесса школы, одна из форм организации свободного времени учащихся. Направления, формы, методы данного вида работы, а также приемы использования информационных и коммуникационных технологий в этом виде деятельности школьников практически совпадают с направлениями, формами и методами дополнительного образования детей, а также с методами его информатизации. Внеклассная работа ориентирована на создание условий для неформального общения школьников одного класса или учебной параллели, имеет выраженную воспитательную и социально-педагогическую направленность. Внеклассная работа – это хорошая возможность для организации межличностных отношений в классе, между школьниками и

классным руководителем с целью создания ученического коллектива и органов ученического самоуправления. В процессе многоплановой внеклассной работы можно обеспечить развитие общекультурных интересов школьников, способствовать решению задач нравственного воспитания [2].

Русский язык – основной предмет как в начальной школе, так в старших классах. Заложенный «фундамент» знаний с младшего школьного возраста будет способствовать успешному дальнейшему обучению. Чтобы младшему школьнику было интересно получать новые знания, чтобы они лучше усваивались, необходимо использовать инновационные формы внеклассной работы, поскольку только уроков для выдачи полного объема учебного материала часто бывает недостаточно [3].

Одной из инновационных форм организации внеклассной работы по русскому языку является филологический турнир. Данное мероприятие не только прививает интерес к родному языку, но развивает творческие способности младшего школьника, повышает интеллектуальный и культурный уровень развития. В ходе филологического турнира объявляется четыре этапа проведения. На первом этапе школьникам предлагается придумать филологическое название своей команде. Затем проводится этап разминки, где детям задаются вопросы типа «Сможете ли вы подобрать синоним к слову «полотенце?»». На третьем этапе обобщаются знания детей в области филологии, после чего подводятся итоги. Такая форма работы увлекательна для младших школьников и способна вызвать заинтересованность к русскому языку [5].

Опираясь на ФГОС НОО, при проведении как урочной, так и внеклассной работы по любому предмету должна присутствовать преемственность образования. Исходя из того, мы предлагаем такую форму проведения внеклассной работы по русскому языку в начальной школе, как лингвистический футбол.

Футбол – командная игра, когда финальный результат зависит от деятельности каждого игрока. Лингвистический футбол проводится по такому же принципу, но младшим школьникам поставлена цель – забить мяч не в футбольные ворота, а в большую корзину народной мудрости, включающую пословицы, поговорки, скороговорки. Участникам предстоит преодолеть несколько игровых таймов, в каждом из которых – задания по русскому языку. Отвечая на них, ученики поочередно «пинают мяч» в ворота, зарабатывая баллы своей команде. Как и в обыкновенном футболе, в данном мероприятии есть штрафные очки, полагающиеся за неверные ответы игроков. Инновация данной формы внеклассной работы по русскому языку в том, что приветствуется использование современных мультимедийных технологий

обучения, которые, несомненно, привлекут внимание учащихся начальный классов [1].

Использование в процессе обучения игровых методов позволяет зафиксировать внимание младшего школьника на важных темах при обучении русскому языку. Например, еще одной инновационной формой внеклассной работы, используемой в начальной школе, является «Частиречийный игродром». Такой вид работы проводится при изучении с младшими школьниками темы «Части речи». Учителем могут быть использованы разнообразные виды тематических, ролевых и даже подвижных игр, направленных на становление интереса к русскому языку [4].

Привлечь интерес к изучению русского языка в начальной школе можно с помощью такой инновационной формы, как «Лингвистический батл». К тому же данное мероприятие будет способствовать развитию логического мышления и коммуникативных навыков учащихся. В ходе батла младшие школьники делятся на две группы, либо участвуют два самых эрудированных ученика, а остальные учащиеся являются болельщиками. Участники получают маршрутные листы с очередностью, на каком этапе будут отвечать. Задания могут быть размещены в кабинетах школы, на разных этажах, возможно проведение на улице. Каждое найденное задание необходимо выполнить в течение пяти минут. Жюри будет оценивать правильность, грамотность и аккуратность выполнения, а также соблюдение временных ограничений. Лингвистический батл – хороший способ вызвать заинтересованность к обучению русскому языку у младшего школьника, поскольку именно в игровой деятельности им лучше запоминается тот или иной материал. К тому же это отличный способ тренировки долговременной памяти учащихся, потому для выполнения определенного задания, нужно вспомнить материал, который учащиеся уже должны знать из курса русского языка [4].

Инновационные формы проведения внеклассной работы по русскому языку предполагают проведение занимательных тематических игр для младших школьников. Рассмотрим наиболее интересные и эффективные [1].

«Справочное бюро» способствует укреплению навыков работы со словарем, поскольку для дальнейшего обучения учащемуся нужно будет «дружить» с данной книгой, а для этого необходима тренировка. В форме игры работа со словарем станет оживленнее, разнообразит рутинный поиск информации в информационном источнике.

«Диктант-шутка» – инновационная форма внеклассной работы по русскому языку. Она актуальна и имеет важное значение для обучения в начальной школе, поскольку далеко не все школьники любят писать обычные диктанты на уроках русского языка. В такой ситуации учитель прибегает к

небольшой хитрости и пытается привить любовь к диктантам во внеурочное время. Диктант-шутка способствует запоминанию трудных слов для запоминания посредством игры. Например, при изучении орфограммы «ь на конце шипящих» трудность у младших школьников вызывает запоминание слов-исключений, поэтому шуточный диктант, включающий эти слова, поможет их запоминанию. (*Пассажиры на перроне ожидают свой экспресс. В долгожданную субботу все спешат умчаться в лес.* Пример предложений из диктанта, посвященного более легкому запоминанию слов с удвоенной согласной).

Интересно младшим школьникам будет такое внеклассное мероприятие как «Полиглот». В нем содержится некоторая информация о сходстве и различии русского языка с другими. Упражнения подбираются учителем таким образом, чтобы ребенок, даже не изучая какой-либо иностранный язык, смог справиться методом догадки. При выполнении этих упражнений учащимся необходимо провести мини-исследование и сделать определенные выводы. Например, сравнение групп предлогов русского и английского языка.

Таким образом, внеклассные занятия по русскому языку – это неотъемлемая часть всей учебно-воспитательной работы в школе. Внеклассная работа в начальной школе организуется для развития творческих способностей учащихся в области русского языка. В ходе такой деятельности учащиеся, как и на уроке, получают новые знания о языке, работают над культурой своей речи. Внеклассная работа по предмету наиболее эффективна при использовании современных форм и методов практической самореализации личности учащегося, обеспечивающих самостоятельную творческую деятельность школьников, удовлетворяющих их творческие нужды, интересы и увлечения, инициативность и самостоятельность. Это позволяет «пробудить» ученика, зажечь в нем костер желания узнавать новое, вовлечь в раздумья, познавательную деятельность.

Список использованных источников:

1. Вымятин, В. М. Мультимедиа-курсы. Методология и технология разработки [Текст] / В. М. Вымятин, В.П. Демкин // Открытое и дистанционное образование. – 2002. – № 7. – С. 43-71.
2. Морозова, М. М. Виды внеклассной работы по русскому языку [Текст] / М. М. Морозова. – М. : Просвещение, 1968. – 273 с.
3. Никишина, И. В. Педагогические инновационные технологии [Текст] / И. В. Никишина. – Волгоград, 2006. – 378 с.
4. Организация внеклассной работы по русскому языку [Текст] : пособие для учителей. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 184 с.

5. Чередникова, О. И. Информационные технологии в работе учителя русского языка и литературы [Текст] / О. И. Чередникова // Русский язык. – 2009. – № 5. – С. 2-3.

ДЕТСКИЙ ДОСУГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Усова Е.П., студент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
воспитатель МБДОУ детский сад №9 «Улыбка»
с. Черноусово, Курганская обл., Россия

***Аннотация.** Данная статья посвящена освещению проблемы детского досуга, как средства развития познавательных интересов детей старшего дошкольного возраста. Автор охарактеризовал понятие «досуг», провел параллель между данным понятием и понятием «свободное время»; выделил пути развития познавательного интереса старших дошкольников во время досуга.*

***Ключевые слова:** досуг, познавательный интерес, свободное время, любознательность.*

Дошкольный возраст является самоценным этапом развития познавательной активности ребенка, когда происходит поиск знаний, приобретение этих знаний самостоятельно или совместно с взрослым. Поощрять детскую любознательность, утолять жажду познания следует не только через занятия и игры, но и через организацию познавательного детского досуга.

Умственный отдых для детей старшего дошкольного возраста является основой для зарождения всесторонне развитой личности и получения серьезного багажа знаний. Для того чтобы досуг дошкольника был организован правильно, следует уделять внимание распределению разнообразных развлечений по промежуткам времени, то есть должно быть свое место и время для каждой части досуга.

Досуговая жизнедеятельность является лучшим средством для формирования у детей дошкольного возраста правильного мировосприятия и

мироощущения, глубокого понимания нравственных и духовных ценностей.

Досуг – это деятельность в свободное время, благодаря которой и взрослые, и дети восстанавливают свои силы, свою способность к труду или обучения. И если досуг – это деятельность, то это означает, что она – не праздное расходование времени, не ничегонеделание. В этой досуговой деятельности являются определенные интересы, определенная цель, совместные усилия, которые перед собой ставят родители.

Теория дошкольной педагогики рассматривает условия целостного развития дошкольника как субъекта деятельности ребенка, доказывает взаимосвязь между возможностью творческой самореализации, самоутверждения и освоением субъективной позиции.

Отсюда и освоение дошкольником субъективной позиции досуга нужно рассматривать как средство развития познавательных интересов дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации.

Детский досуг как средство развития познавательных интересов детей старшего дошкольного возраста специально не исследовался. Проблема данного исследования состоит в том, чтобы изучить, как детский досуг воздействует на развитие познавательности детей старшего дошкольного возраста, какие методы и формы работы являются более эффективными.

Как показывает исследование, нельзя отождествлять понятия «досуг» с понятием «свободное время». Свободное время приобретает форму досуга, но не сводится вполне к нему [3]. В подтверждение этого стоит сказать, что Г.Зборовский свободное время называет пространством, тогда как досуг - его содержанием [3, с. 48].

В этом аспекте уместно привести мнение В. Русановой о том, что взрослым необходимо так организовывать свободное время детей, чтобы, наполняя его разумным содержанием, не лишать детей возможности свободного выбора досуговых занятий [5, с. 20].

В продолжение освещенных аспектов важно сказать о педагогических дискуссиях ученых вокруг двух понятий: «свободное время» и «досуг». В частности, В. Русанова считает, что «досуг употребляется чаще всего как синоним свободного времени. Но точнее под досугом следует понимать возможность разнообразной деятельности в свободное время ...» [5, с. 18].

По мнению Ж. Фридмана, досуг имеет двойственный характер и рассматривается как «сфера свободного времени, активный досуг». Досуг не отождествляется со свободным временем и не сводится к списку различных видов деятельности, направленных на восстановление сил человека, его рассматривают как центральный элемент культуры, имеющий глубокие связи с другими сферами жизни. Стоит отметить, что досуг как составляющая

свободного времени захватывает человека многочисленными возможностями и свойственной им комплексностью и есть совокупностью занятий для развития личности, с помощью которых восстанавливаются физические, умственные и психические силы человека [6, с. 22]

Учеными доказано, что организованный, спланированный досуг – это условие для хорошего, позитивного общения, которое обогащает духовный мир, воспитывает эстетические чувства, стимулирует развитие способностей, интеллекта, активизирует познавательную и трудовую деятельность ребенка.

Познавательный интерес – процесс, связанный с избирательной направленностью человеческого внимания, с деятельностным побуждением, с единством волевых, интеллектуальных и эмоциональных процессов, повышающих активность человеческой деятельности и сознания, с эмоциональным познавательным, активным познавательным человеческим отношением к миру, с состоянием мотивированности познавательного характера, со специфическим личностным отношением к объекту, вызванными сознанием его эмоциональной привлекательности и личной значимости [1, с.30].

Традиция спланированного досуга дает возможность, вместе с детьми, заниматься спортом, рисованием, коллекционированием, компьютерными играми, мастерской моделей, поделки из природного материала, общественно-полезным трудом, чтением интересных книг, просмотром мультфильмов, организация походов в театры, посещение различных музеев, выставочных залов, турпоходов и прогулок всей семьей на природу и тому подобное.

Педагоги В.И. Логинова, М.И. Лисина считают, что решающим фактором развития и формирования детской познавательной активности является общение со взрослыми [2, с.49].

Но далеко не во всех семьях эти формы досуга достаточно развиты. И очень часто они ограничиваются только пассивными формами, такими как просмотр телепередач. Польза традиционноспланированного досуга неопределима. Ведь именно в таком свободном, насыщенном общении, родители лучше узнают своих детей. На досуге есть возможность понаблюдать за своим ребенком в природе, в игре, в труде, в общении с сверстниками, как переживает успех и неуспех свой и других детей, сверстников.

Отдых, досуг, сплачивают семью обогащают детей и родителей, позволяют хранить зерна интересных, умных и добрых, семейных традиций, которые старшими членами семьи были изобретены раньше, и сделать их достоянием подрастающего поколения.

Естественно, что члены семьи наиболее активно общаются во время досуга. Совместный досуг в кругу семьи, как традиция - это особая

эмоциональная атмосфера общения близких и родных. Благодаря организации семейного досуга, в доме устанавливается благоприятный психологический климат.

Окружающий мир очень разнообразен и разноцветный, безграничный и захватывающий. В познании окружающего мира современной действительности формируется детская личность. Но самому ребенку не под силу понять его.

И именно родителям под силу помочь ребенку в систематизации и углублении полученных знаний, вооружении его новыми знаниями и подходами, помощи ориентирования в этом сложном мире.

И именно в свободное время, во времена досуга, и только вместе с детьми у родителей есть возможность научиться понимать и чувствовать современный окружающий мир, проникать в глубины его прошлого, чтобы лучше понять будущее и почувствовать взаимосвязи времен.

Одной из форм организации досуга является отдых на лоне природы, непосредственное общение с природой, которое побуждает ребенка к активной деятельности и дает ей возможность всесторонне наблюдать и осмысливать различные явления природы. Сухомлинский писал: «Человек был и всегда останется ребенком природы, и то, что роднит его с природой, должно использоваться для его привлечения к богатствам духовной культуры. Мир, окружающий ребенка, - это, прежде всего, мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой. Здесь, в природе, вечный источник детского разума».

Природа несет большие познавательные возможности, расширяет кругозор ребенка, формирует умение сравнивать, сопоставлять, выявлять закономерности, делать выводы. Много природа дает для развития речи детей, чем больше увидел и понял ребенок, тем ярче и образнее его язык, тем охотнее он общается со своими сверстниками, лучше входит в контакт с взрослыми. Так, систематические наблюдения за явлениями живой и неживой природы помогают формированию основ мировоззрения.

Познавая окружающий мир, мир природы, ребенок приходит к выводу, что ни одно явление не возникает беспричинно, само по себе, ничего не исчезает бесследно. Только в процессе систематических, целенаправленных наблюдений, обязательно со взрослыми, ребенок учится думать и отвечать на вопрос «Почему?».

Как много значат обычные вечера в семейном кругу. Так по вечерам ребенку важно, чтобы кто-нибудь из близких умел выслушать его, почувствовать его и посочувствовать в том, что беспокоит его. Поговорить о нравственности поступков человека, о радости, которые испытывает сам

ребенок, о его страхах и тому подобное.

Поразмышлять о прочитанных интересных книгах и увлекательных сказках, о озабоченности родителей и обсудить новости прошедшего дня и спланировать свободное время, свой досуг на будущее.

Игра как форма досуга ребенка – серьезное дело. Но к детским играм у взрослых не всегда одинаково позитивный подход. И не все они одинаково признают ценность игры, считая ее за что-то лишнее, несерьезное, как для себя, так и для ребенка. Ученые давно пришли к выводу, что игра - это один из основных видов деятельности ребенка. Именно через игру ребенок познает окружающий мир, родной язык, определяет дальнейшую свою профессию, примеряя на себя много ролей.

В игре ребенок воспроизводит жизнь семьи, жизни окружающих людей. В игре она укрепляет контакты между взрослыми и сверстниками, создает основу для дружеских взаимоотношений. Игра способствует творческому мышлению, активным действиям, развивает различные умения. В игре одни эмоции сменяют другие, ребенок чувствует азарт, риск, ожидания, напряжение, радость победы, огорчение поражения и тому подобное. В таких ситуациях ребенок сбрасывает эмоциональное бремя различных ее проблем, способствует эмоциональной разрядке, но и заряжает ее новой энергией. И чем полнее ребенок будет проявлять себя в игре, тем лучше будет происходить познание ребенком этого мега-мира.

Стоит, обратить внимание, что для дошкольника, даже на досуге, очень важна похвала и поощрение. Взрослые в своих методах воспитания проявляют некоторую скупость на похвалы и поощрения, так важных для дошкольника, опасаются выглядеть смешно, играя с ребенком. А в конце концов - главное, чтобы ребенок не потерял интереса, интереса к игре.

Ученые предостерегают нас от того, что досуг должен быть не только разнообразным, содержательным, активным, но и интересным и креативным. Главным в досуге не просто развлечения и забавы, а чтобы они способствовали формированию объективной картины мира ребенка, нравственной культуре, эстетическим взглядам и вкусам. И нет ничего полезнее для детей, чем возможность общения с прекрасным, что вызывает лучшие нравственные чувства человека, пробуждает его эстетические переживания. Театральные представления, спектакли, картинные галереи, музеи и т.д. могут глубоко взволновать, вызвать размышления, сопереживание, повышение эмоционального настроения.

Список использованных источников:

1. Барочкина, С. В. Организация совместной познавательной

деятельности педагога и детей в ДОУ [Текст] / С. В. Барочкина // Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста : материалы всерос. науч.-практ. конф., 29-30 ноября 2016 года. – Челябинск : ЮУрГГПУ, 2016. – С. 29-32.

2. Залученова, Е. А. Исследование семейных ритуалов в работах М. Морвань. [Текст] / Е. А. Залученова, О. В. Калинова // Психологический журнал. – 2000. – Том 21, № 5. – С. 96-105.

3. Зборовский, Г. Е. Социология досуга и культуры [Текст] / Г. Е. Зборовский. – М. : Альтекс, 2006. – 242 с.

4. Мирошникова, И. В. Опыт реализации ФГОС ДО (на примере математического развития дошкольников) [Текст] / И. В. Мирошникова, Л. В. Логинова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2015. – № 4. – С. 45-49.

5. Русанова, В. С. Воспитательный потенциал центров детского досуга [Текст] / В. С. Русанова. – Челябинск : ЧГИИК, 1998. – 79 с.

6. Шафран, Н. М. Особенности организации досуга ребенка дошкольного возраста в семье [Текст] / Н. М. Шафран // Наука и школа. – 2015. – № 1. – С. 187-194.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАСВООК В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Хабарова М.А., студент
Милованова Л.А., к. филол. н.,
доцент кафедры ТиМНО
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В последнее время отмечается тенденция внедрения в образовательный процесс информационных образовательных технологий. Авторы указывают, что применение макбука на уроках в начальных классах приводит к необходимости пересмотреть различные способы подачи учебного материала ученикам. По мнению исследователей, МасBook повышает не только успешность обучения, но и формирует положительную мотивацию к обучению.*

***Ключевые слова:** современные технологии, информационные образовательные технологии, макбук*

Обучение детей продолжается долгие годы. На протяжении этого

периода ученики преодолевают все трудности на своем пути, ради образованности и грамотности. Еще недавно все дети начальной школы занимались по одной методике, используя в обучении букварь. Сейчас же, в современном мире, существует множество методик и программ образования. Целью модернизации системы образования является повышение образования, развития таланта и качества личности, сберегая здоровье обучающегося. После перехода на федеральный государственный образовательный стандарт во всех школах обучение становится процессом воспитания умения учиться, выработке саморегуляции и т.д.

Широкое внедрение самых современных технологий мы получаем в процессе модернизации. ФГОС НОО дает рекомендации по работе с информацией, выделять ее из текста, применяя в работе компьютер. Именно в младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие умственных способностей. Используя на данном этапе современные технологии, можно закладывать крепкий фундамент его дальнейшего образования. Компьютерные технологии развиваются прогрессивно. Их применение в начальной школе делает урок насыщенным, обогащенным полезной информацией. Современная школа имеет множество задач. По словам М.В. Алферовой, «одна из важных задач – научить детей правильно ориентироваться в огромном количестве разнообразной информации, грамотно осуществлять отбор и классификацию информации» [4].

В последнее время отмечается тенденция внедрения в образовательный процесс информационных образовательных технологий. Вопрос о роли современных информационных технологий является актуальным, т.к. в практику учебно-воспитательного процесса внедряются компьютеры.

Использование информационных технологий в учебном процессе в начальной школе способствует активизации познавательной и мыслительной деятельности учащихся.

Применение компьютерной техники на уроках в начальных классах позволяет сделать каждый урок нетрадиционным, ярким, насыщенным, приводит к необходимости пересмотреть различные способы подачи учебного материала ученикам. Одним из них является макбук, при работе с ним ученики более активно принимают участие в учебном процессе. Это значительно повышает их успеваемость.

Макбук – это сверхтонкий ноутбук серии Macbook, выпускающийся компанией Apple. Цель использования такого ноутбука в начальной школе – знакомство с его возможностями при обучении.

Благодаря макбуку младшие школьники могут демонстрировать результаты своей работы учителям, одноклассникам и даже в Интернете. Также

учащиеся начальных классов, могут использовать макбук при написании рефератов, при создании учебных проектов с изображениями, видеороликами и звуковым сопровождением. С помощью макбука можно записывать и монтировать песни, создавать цифровые презентации и портфолио, готовить видео.

Использовать макбук и его приложения очень просто, работа с ними полностью отвечает требованиям учебного плана, поэтому учителя и ученики могут сосредоточиться на получении знаний и творческой реализации, а не на изучении способов работы с технологиями.

Исходя из этого, использование макбука в начальной школе решает следующие задачи:

- 1) знакомство учащихся и их родителей с возможностями работы на MacBook;
- 2) демонстрация эффективности применения MacBook;
- 3) облегчение и разнообразие обучения детей в начальной школе.

В педагогических трудах учителей нашей столицы можно встретить такую фразу: «MacBook захватил начальные классы», – потому что именно там применение современных ноутбуков от знаменитого бренда применяется в обучении. Учителя делятся опытом друг с другом.

Учитель начальных классов г. Москвы М.В. Алферова отмечает: «Безусловно, нельзя сказать, что с первых дней знакомства с компьютером детям было легко, так как не все дети даже могли зайти на сайт самостоятельно. Очень много времени уходило на то, чтобы научить их самостоятельно вводить свои данные: логин и пароль» [1].

Большинство учителей оценили программу ПервоЛого – универсальная проектная среда на базе языка Лого для начального и дошкольного образования. «Лого – это философия образования и непрерывно развивающееся семейство языков, реализующих эту философию». Работать в программе ПервоЛого можно даже не умея читать и писать, именно поэтому применяют ее с первого класса обучения. В ней дети могут написать какой-либо проект, добавляя картинки и информацию: «Времена года», «Я и мои друзья». Применяют данную программу на занятиях по обучению грамоте и компьютерному письму, обогащают и развивают речь, творческие и математические умения детей, алгоритмическое мышление, освоение мультимедийных технологий и основ программирования, а также навыков коллективной работы. В состав ПервоЛого входит модуль ЛогоКлавиатор – практикум по клавиатурному письму и русскому языку для учащихся 1-4-х классов (обучение клавиатурному письму вошло в ФГОС НОО). Теперь, работая в среде ПервоЛого, дети могут быстро переключаться от творческих

проектов на совершенствование в клавиатурном письме и выполнение упражнений по русскому языку из встроенного набора заданий.

Интерактивная математическая среда для индивидуального обучения младших школьников в начальных классах предоставляет возможность изучать математику в соответствии с его уровнем знаний и способностей. Мат-Решка предлагает ученику индивидуальную траекторию занятий, учитывая интересы ребёнка, уровень его знаний, полезна как сильным учащимся, так и детям с особыми образовательными потребностями. С ее помощью учитель может понять степень усвоения уроков. Программа «Живая математика» помогает изучать геометрию как эксперимент. Такой необычный подход делает урок интересным и познавательным. Для улучшения письменной речи ребенка придумана программа «Живое слово».

Каждый урок с применением макбука дает возможность младшим школьникам узнать и научиться чему-то новому. Существует программа GarageBand, с помощью которой учащиеся могут сравнить рассказы друг друга, что дает возможность им корректировать свою речь и лучше подбирать слова для высказываний.

Следующая программа, в которой работают ученики начальной школы это PhotoBooth. Используя данную программу, младшие школьники оформляют выставки по окружающему миру («Перелетные птицы», «Времена года»). Дети самостоятельно выбирают эффекты. Получившиеся фотографии можно импортировать в iPhoto и использовать их в следующей программе. IPhoto предлагает инструменты для редактирования фотографий, не уступая качеству профессиональной обработки.

В программе Keynote учащиеся создают презентации. Это не занимает много времени благодаря простому интерфейсу. Работа в программе начинается с выбора темы. В коллекции данной программы 44 темы. Благодаря навигатору по слайдам процесс создания презентации всегда под контролем. Программа быстро осваивается и помогает младшим школьникам самостоятельно создать свои красочные презентации. Простые инструменты дополняют презентацию диаграммами, различными фигурами и мультимедийными объектами.

На уроках изобразительного искусства в начальной школе используют программу ArtRage, которая создана для рисования. Используя эту программу, можно работать разными кистями, мелками, масляными красками, фломастерами и другими инструментами. Программа позволяет настраивать размеры, цвет и зернистость холста, сохранять выбранные настройки в виде шаблонов, импортировать и экспортировать изображения. Программа позволяет разнообразить уроки изобразительного искусства, так как дети могут

попробовать многое на практике. Процесс рисования будет уникальным и интересным.

Pages – текстовый процессор, который также используется для обучения младших школьников. Еще до того как создать какой-либо документ он уже будет выглядеть великолепно, так как в вашем распоряжении более 180 шаблонов.

Главная и основная значимость всех программ компании Apple – это то, что они все взаимосвязаны и могут активно применяться в разном предназначении. Все зависит от детской фантазии. Используя MacBook в обучении младших школьников, можно с уверенностью сказать, что внедрение новых ИКТ-технологий в учебном процессе, безусловно, повышает не только успешность обучения, но и, что важно, формирует положительную мотивацию к обучению, одну из главных задач ФГОС НОО.

Список использованных источников:

1. Алфёрова, М. В. Использование ИКТ-технологий в начальной школе [Текст] / М. В. Алфёрова // Методист. – 2014. – № 2. – С. 67-68.

2. Суворова, Е. В. Использование системно-деятельностного подхода и интерактивных технологий как условие формирования ИКТ-компетентности у младших школьников [Текст] / Е. В. Суворова // Информатика и образование. – 2012. - № 10. – С. 48-49.

3. Текучева, Е. Н. Обучение и методическая поддержка учителей начальных классов Саратовской области по использованию ИКТ в образовательном пространстве школы [Текст] / Е. Н. Текучева // Информатика и образование. – 2013. – № 7. – С. 32-34.

4. Шарапов, В. Н. Информационные технологии в процессе обучения младших школьников [Текст] / В. Н. Шарапов // Наука и школа. – 2012. – № 5. – С. 16-19.

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

CREATIVE TASKS IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF INTEREST TO FUTURE PROFESSION IN STUDENTS OF A HIGHER EDUCATIONAL PEDAGOGICAL ESTABLISHMENT

Turbina E.P.

docent of the chair of the theory and practice of Germanic languages
Shadrinsk State Pedagogical University
Shadrinsk, Russia

***Аннотация.** В представленной статье автором рассмотрен интерес к педагогической деятельности у студентов вуза, который является одной из актуальных проблем педагогического образования. У многих студентов интерес к будущей педагогической деятельности неустойчив. Автором предложена программа, включающая в себя теоретические и практические аспекты, способствующая повышению интереса к педагогической деятельности. Данная программа основана на творческих заданиях в рамках курса «Педагогика» и «Педагогические технологии».*

***Ключевые слова:** интерес, педагогическая деятельность, творческие задания, мотивация*

Interest in teaching activities of students of higher educational establishments is one of the urgent problems of teacher education. For many students, interest in future pedagogical activity is unstable. We have proposed a special course program that promotes increased interest in educational activities. This program is based on creative tasks in the course «Pedagogy» and «Pedagogical Technologies». The theoretical part examines the material about pedagogical activity, its role in society, essence, structure, functions, and the opportunities that pedagogical activity gives the teacher. The special course also contains a number of original practical tasks and exercises, the implementation of which in an interesting and diverse form contributes to the development of skills and abilities to realize oneself creatively in a modeled pedagogical activity.

It is necessary to pay more attention to the practical part of the special course, consisting of motivational, active and analytical units.

The purpose of the motivational block was to activate the internal cognitive motivation for pedagogical activity, the development of students' emotional sphere, in the process of working on this block the following tasks were offered: organization of

individual, pair and group work; solving pedagogical conflict situations; modeling of educational activities; improving the ability to convince, defend their point of view, to find a compromise; the ability to “create” a creative mood, to raise the tone, to tune in to creative activity with students.

The purpose of the activity unit was to develop the skills and abilities necessary for successful teaching activities. The tasks of this block were focused on the development of attention, imagination, speed of decision and action, the development of the ability to transform and act in given circumstances, the development of pedagogical intuition.

The analytical unit was aimed at the development of skills to predict the result of simulated pedagogical activity, self-control and self-regulation in pedagogical activity, pedagogical analysis and self-assessment of activity. All tasks of this unit were sent to the analysis of their own activities.

The proposed course was organized in the form of seminars and practical classes; in the course of work, special attention was paid to the mood of students, increasing the level of interest in completing assignments, and creative approach [4, p. 52] The forms were aimed at increasing the amount of knowledge, skills and abilities, as well as at developing the student's motivational sphere, his intellectual culture, culture of self-development, professional competence. Great attention was paid to assignments for the development and strengthening of the skills and abilities required for successful pedagogical activity, the skills to plan pedagogical activity, the possession of various pedagogical methods and techniques and the ability to use them adequately.

We have proposed a set of techniques for creative tasks. An example is the following tasks:

1. Pedagogical composition.
2. Creating a certain image of the teacher through imagination, positive emotional attitude to communication with students, colleagues, parents.
3. Play the same situation from the place of different parts.
4. An unprepared monologue on various topics set by the general theme of the practical lesson, for example, “I am a teacher ...”.
5. Teaching disciplines from different positions: a teacher of different styles, a teacher in various emotional situations.
6. Tasks for instant reaction of the teacher, analysis of actions in emerging pedagogical situations.
7. Pedagogical pantomime.
8. Analysis of various pedagogical situations, taken from books and students' own experience.

The proposed creative tasks are not the only possible way to develop interest in

teaching, these tasks are the basis for the development of new and their improvement.

The following forms and methods were actively used at this stage: the method of “intellectual warm-up”, the analysis of specific pedagogical situations and many others. These methods were used, as a rule, in seminars and practical classes, in order to intensify theoretical basic knowledge of the course, to stimulate students to solve various pedagogical situations creatively, etc. [1, p. 89].

While working with students, special attention was paid to the creative approach to solving various pedagogical tasks, a positive attitude towards pedagogical activity, and the activation of the creative potential of an individual. While working at the practical classes, an important issue was to identify the causes of negative attitudes towards pedagogical activity and ways to solve them. In the course of classes, future teachers answered various questions related to the problems of teaching in the modern world, interpreted ways to solve these problems and their place in solving specific problems faced by young teachers at the beginning of their working career. Students were invited to make their own suggestions for solving both global and small pedagogical problems. All tasks were creative in nature, which should have strengthened the emotional experiences of future teachers, stimulated a positive mindset for future pedagogical activities and intensified their activities in this direction, and targeted future teachers to success in educational activities.

Analyzed the oral and written responses of students in seminars and practical classes; the quality and interest of answers, hypotheses, assumptions during discussions of various pedagogical situations, the readiness of students to participate in discussions, to express their point of view, to justify their decisions, through the “prism” of a valuable attitude to pedagogical activity. Thus, we were convinced that the special course was the impetus for students in identifying and developing their creative abilities and skills necessary for pedagogical activity; contributed to the development of positive motivation and value attitude to educational activities.

References:

1. Bykov, A. K. Methods of active social and psychological training [Text] : textbook / A. K. Bulls. – M. : TC Sphere, 2005. – 160 p.
2. Gonobolin, F. N. The book about the teacher [Text] / N. F. Gonobolin. – M. : Pedagogy, 1965. – 260 p.
3. Gordon, L. A. Needs and interests [Text] / L. A. Gordon // Soviet pedagogy. – 1939. – № 8-9. – P. 129-143.
4. Goryunova, T. A. The path to the profession of a teacher [Text] / T. A. Goryunova, I. M. Koroleva. – M. : Knowledge, 1981. – 94 p.

FEATURES OF SUBJECT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING CLIL

Асанова А.Б.,

старший преподаватель, магистр гуманитарных наук
Костанайский государственный педагогический университет
г. Костанай, Казахстан

***Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические и методико-технологические аспекты методики CLIL - предметно-языкового интегрированного обучения, а также возможности его реализации в трех аспектах: предметного обучения, развития речевой деятельности на английском языке и развития учебной компетенции.*

***Ключевые слова:** трехязычное образование, предметно-языковое интегрированное обучение, мультикультурное образование*

In modern society, the priority issues are the socialization of modern man in the interethnic and intercultural space, and the possession of a foreign language is considered as one of the tools to expand professional knowledge and capabilities. In this regard, there are new educational technologies for teaching foreign languages. One of these technologies is subject-language integrated learning CLIL (Content and Language Integrated Learning).

The growing interest in the subject-language integrated learning (CLIL) methodology can be understood by examining the best practices in education that meet the requirements. Globalization, economic and social integration in the world have significantly influenced the choice of a foreign language for training, stages of training and methods of training. Of course, the driving forces of this process are different in different countries, but they are united in their goal: to achieve the best result in the shortest possible time. This need is often consistent with the need to adapt the CLIL methodology to improve overall language proficiency, especially with the introduction of a global comparative analysis of countries through the PISA (Programme for International Student Assessment) programme initiated by the Organisation for economic co – operation and development (OECD-Organization for Economic Cooperation and Development).

CLIL (Content and Language Integrated Learning) considers learning a foreign language as a tool for learning other subjects, thus forming the student's need for learning, which allows him to rethink and develop his ability to communicate, including his native language. The most common definition is the following: CLIL-didactic technique, which allows students to form linguistic and communicative competence in a foreign language in the same educational context where they have

the formation and development of General educational knowledge and skills.

According to the principle of the updated content of secondary education, the curricula of each subject provide for the implementation of trilingual education. The contribution of each subject to the creation of a multilingual learning environment together ensures the implementation of the policy of trilingual education. The communicative approach, being the basis of language teaching, is considered as the leading principle of development of speech activity of students by means of each subject. This includes the exchange of knowledge and skills in various educational situations, the correct use of the system of language and speech norms [1; 3; 4].

This approach includes various forms of using a foreign language as a means of learning, provides an effective opportunity for students to apply their new language skills in practice now, rather than wait for the right moment in the future. Thus, the teaching of English has an interdisciplinary character and is closely connected with other subjects from the school curriculum.

There are three main objectives: 1. The development of language skills; 2. The development of thinking skills; 3. Activate previous knowledge and language. The new standard provides that indesigning of the content of objects we use a principle of helicity, cross-cutting themes. The principle of helicity will allow «accumulating» knowledge and skills of students gradually on topics and classes, moving from simple to complex. It also ensures continuity in the presentation of educational material and the integration of subjects for a more holistic perception of the world [2].

In all of these cases, the student takes an active part in the learning process, create ideas, and provide opportunities for learning. The student is not only a passive observer of the learning process for which things occur by themselves; also he is a reason of these occurring events. The learning process is the result of self-initiated interaction with the outside world.

The modern new standard is focused on multicultural education, as a system. Within the framework of various disciplines, teachers appeal to the moral and civil aspect, the education of a «citizen of the world», as a person of broad views, tolerant and humane. Until today, we called a person multilingual who can speak, understand and is able to use foreign languages in various situations

Integration of scientific knowledge makes new demands to specialists. Integration provides an opportunity to show students the world as a whole and to use educational time for the full implementation of profile differentiation in education. From a practical point of view, integration involves strengthening interdisciplinary connections, reduce congestion of students, and expand the scope of information they receive, strength the motivation of learning. One of the particular principles of integrated subject and language learning are: triple focus (subject learning, development of speech activity in English, development of learning skills), safe and

enriching learning environment, authenticity of the materials used, active learning and cooperation [5; 6].

The usage of this technique in practice revealed both positive and negative sides. Among the advantages we can point out to the increase of motivation to learn English. The student learns a large amount of language material, which is a full immersion in the natural language environment; work on various topics allowing him to learn specific terms, certain language structures, which contributes to the replenishment of the vocabulary of the student subject terminology and prepares it for further study and application of the knowledge and skills. The method of language integration allows students to move away from the standard presentation of the material and get more extensive knowledge that will undoubtedly be useful for the future of professional and everyday communication. Students have the opportunity to show not only their linguistic abilities, but also knowledge in various spheres of life: medicine, art, business and others.

In conclusion, we would like to say that the use of CLIL technique is an extraordinary approach to teaching foreign languages to children in Kazakh schools, which allows solving many problems of the educational process. With proper consideration of all factors, the application of the method of subject-language integration will significantly increase the motivation of students to learn foreign languages, will teach children consciously and freely use a foreign language in everyday communication; will expand the horizons of children, knowledge and acceptance of other cultures and values; will prepare students to continue their education in the chosen specialty; will develop and improve linguistic and communicative competence through the study of a foreign language. Integration of scientific knowledge, in its turn, imposes new requirements in the future, to specialists.

References:

1. Laletina, T. A. Integrated approach and the use of subject-language integration in teaching a foreign language [Text] / T. A. Laletina. – Krasnoyarsk : ИГ АБТ, 2003. – P. 74-79.
2. Salekhova, L. L. CLIL – integrated subject and language learning: the concept, benefits, ideas [Text] / L. L. Salekhov, A. V. Danilov // Kazan science. – 2015. – № 12. – P. 226-229.
3. Integrated teaching of discipline and foreign language: language support and speech strategies [Text] / Salekhova L.L. Akaeva T. I. // Innovations in education. – 2017. – № 10. – P. 88-101.
4. Culture and business foreign language (subject-language and integrated learning) [Text] / L. devel' // Bulletin of Perm national research Polytechnic

University. Problems of linguistics and pedagogy. – 2015. – № 4. – P. 64-70.

5. About the approval of the State program of development of education and science of the Republic of Kazakhstan for 2016-2019 No. 205 of March 1, 2016 [Electronic resource] // Information and legal system of normative legal acts of the Republic of Kazakhstan. – URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1600000205>. – 28.09.2018.

6. The main directions of updating the content of secondary education of Kazakhstan [Electronic resource]. – URL: http://www.rusnauka.com/4_SND_2012/Pedagogica/4_100269.doc.htm. – 28.09.2018.

О ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Бедусенко Г.А.,
кандидат филологических наук,
PhD, доцент Таразского государственного
педагогического университета
г. Тараз, Казахстан

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы современного русского молодежного просторечия как социальной разновидности национального языка. Разговорная речь молодежи рассматривается не только в чисто лингвистическом аспекте, но и с точки зрения особенности коммуникативного поведения лиц его использующих.*

***Ключевые слова:** молодежный жаргон, молодежный сленг, современное русское молодежное просторечие*

В русском языке существует пласт лексики, используемый преимущественно молодежью, но именуемый в лингвистической литературе все еще «молодежным жаргоном» или «сленгом». «Иногда термин жаргон применяется для обозначения искаженной, неправильной речи, поэтому в собственно терминологическом смысле его часто заменяют словосочетанием «язык студенчества» или терминами **арго, сленг**» [1]. Как известно, в бывшем СССР с построением социализма исчезала социальная почва, порождающая преступность, т.е., официально носителей арго не было. Потому до сегодняшнего дня в лингвистике нет строгого разграничения терминов жаргон, арго, сленг. Ср: «Жаргон – то же, что арго, но с оттенком уничижения» [2,

с.104]. «Арго – (франц. jargon – жаргон) – язык отдельных социальных групп, сообществ, искусственно создаваемый с целью языкового обособления (иногда «потайной» язык), отличающийся главным образом наличием слов, непонятных людям непосвященным. Школьное арго. Студенческое арго. Спортивное арго. Арго картежников. Воровское арго» [2, с.29]. Или: «Арго – условные выражения и слова, применяемые какой-нибудь обособленной социальной или профессиональной группой, ее условный язык» [3, с.35] и «Жаргон – речь какой-нибудь социальной или иной объединенной общими интересами группы, содержащая много слов и выражений, отличных от общего языка, в том числе искусственных, иногда условных. Воровской жаргон» [3, с.192]. «Сленг – слова и выражения, употребляемые лицами определенных профессий или социальных прослоек. Сленг художников. Сленг моряков. Ср: арго, жаргон» [3, с.394].

Следует с целью упорядочения терминологии в современной лингвистике дать этому пласту отдельное самостоятельное название, более соответствующее ему по его лингво-функциональным показателям – **современное русское молодежное просторечие (СРМП)** – пласт лексики, фразеологии, словоформ, оборотов речи, объединяемых яркой экспрессивной окраской.

Мы предлагаем следующее **определение** разговорной речи молодежи – **СРМП**: «Современное русское молодежное просторечие – это ненормированная с позиций произношения, словообразования, словоупотребления и функционирования лексика и фразеология русского языка, территориально неограниченная, имеющая определенный круг носителей – молодежь разной национальности, социального статуса и уровня образованности, рода занятий, намеренно создающаяся с целью экспрессии по моделям современного языка, содержащая в своем составе единицы общенародного языка и социолектов, иноязычные вкрапления; функционирующая, в основном, в бытовых речевых ситуациях, существующая лишь в устной форме речи».

Речь молодежи с понятием «просторечие» связывает то, что «просторечию характерны экспрессивно «сниженные» оценочные слова с гаммой оттенков от фамильярности до грубости, которым в литературном языке есть нейтральные синонимы (ср. пары «шарахнуть» - «ударить», «дрыхнуть» - «спать», «драпануть»- «убежать») [1, с.402]. Т.е., у молодежи есть своя разговорная речь, находящаяся в основном в рамках литературной нормы, но не обладающая строгой кодифицированностью разновидность языка, которая ей используется в повседневно-бытовой сфере. В ее составе лексика от шутливо-иронического характера до грубовато-вульгарного в зависимости от ценностных ориентаций говорящих.

Современная разговорная речь молодежи – социальная разновидность национального языка, так как ей владеет круг лиц, достаточно определенных в социальном отношении – это современная молодежь.

Современное молодежное просторечие – не только социальная, но и стилистическая разновидность национального языка: носителя литературного языка (молодежь) в ситуациях непринужденного общения используют элементы СРМП как с целью иронии и шутки, так и с целью сознательного стилистического контраста.

Разговорная речь молодежи рассматривается не только в чисто лингвистическом аспекте, но и сточки зрения особенности коммуникативного поведения лиц его использующих.

Учитывая замечания лингвистов (Борисовой Е.Г., Ковалевской Е.Г. и др.), жаргон молодежи перешел в новое качество и уже не отвечает основным определениям «жаргона», он становится «средством непринужденного общения в кругу сверстников» [4, с.64], оставаясь за рамками литературного языка, вмещает в себя элементы просторечия вообще и других жаргонов, носители его объединены исключительно возрастом.

В.М. Жирмунским введен в языкознание термин более общего, родового значения, снимающий на каком-то этапе эту путаницу – **социолект** (социальный диалект) – «диалект присущий определенным большим и малым социальным группам» [5, с.308].

Следовательно, такой диалект присущ определенной социальной группе – молодежи, потому разговорную речь молодежи следует рассматривать как разновидность социолекта. Таким образом, в ходе моего диссертационного исследования был определен лингвистический статус и место молодежного просторечия в структуре современного русского языка. Потому под современным русским молодежным просторечием следует понимать общую разговорную речь молодежи как её воспринимает современное языковое сознание. Это одна из форм существования национального языка наряду с диалектной, жаргонной и литературным языком, функционально противопоставленная литературному языку, лингвистическая сущность которой – игра со словом и в слово, метафоризация словесных значений с целью создания экспрессивных, эмоционально окрашенных средств языкового выражения.

В ЛЭС отмечается: «В общелингвистическом речевом обиходе термин **просторечие** нередко употребляют как обозначение отдельного слова или оборота «сниженной» грубоватой или грубо - фамильярной окраски» [1, с.402].

С целью устранения двусмысленности термина «просторечие» в моей диссертации предлагается для названия единицы просторечия ввести термин

«просторечизм» (по аналогии с жаргонизм).

В языке молодежи много слов, заимствованных из жаргона, в том числе и из арго. Но если сравнить эти вкрапления с остальной молодежной просторечной лексикой, то можно отметить следующее:

1. Жаргонизмы и арготизмы легко выделить из общей массы просторечных слов молодежи затемненностью, непонятностью их создания, например: атак, барыга, бикса, хилить, туфта, лафа, кент, канать и т.д. Сравним с просторечиями: водяра (водка), друган (друг), нюхалка (нос) и т.д.

2. Входя в состав молодежного языка, жаргонизмы и арготизмы теряют свою специфическую семантику. Например, сравним функцию арготизмов в составе молодежной речи: замочить – убить (вор.жарг.), ударить (мол.прост.), париться – находиться под арестом (вор.жарг.), скучать, тосковать (мол.прост.), шмон – обыск (вор.жарг.), чистота, порядок (мол.прост.), темнить- скрывать добычу, хитрить на допросе (арго) – в СРМП - говорить неясно, уваливать от ответа.

Как видим, воровские жаргонизмы (арготизмы), входя в язык молодежи, теряют свою преступную окраску, становятся обычными просторечиями. Этот процесс отмечается современным языкознанием: «Жаргонные слова не только кочуют из жаргона в жаргон, но довольно часто проникают в обычную разговорную речь. Особенно благоприятной средой для проникновения всякого рода арготизмов является просторечная лексика» [1, с.476].

Арго утрачивало свою жаргонную затемненность и часть его становилась достоянием широкого круга людей, и, в первую очередь, молодежи. Что же привлекает в воровском арго? Эмоциональная экспрессивность, образность, ирония в сфере повседневного и бытового использования.

Таким образом, в определенную эпоху происходит эволюция жаргона в сторону просторечия, и в целом, современный язык молодежи есть не жаргон, а разновидность общенародного просторечия.

Об этом же пишет Жирмунский В.М., выдвигая идею так называемого «кризиса жаргона в определенную эпоху» [6, с.18]. Этот кризис он связывает с социальными, общественными (внеязыковыми) факторами.

Следует устранить дублетность терминов. Термин «социолект» использовать для обозначения языка определенных социальных групп. Арго рассматривать как речь какой-либо криминальной группы, ее условный язык, жаргон – как речь лиц определенных профессий, рода занятий, учащейся и студенческой молодежи, то есть речь социальной не криминальной группы, объединенной общими интересами. Сленг то же, что и жаргон, но в английском языке. Потому использование этого термина следует ограничить в русском языке. В этой системе определений слово «сленг» в русской речи

рассматривается как варваризм либо экзотизм.

Список использованных источников:

1. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1980. – 683 с.
2. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Просвещение, 1976. – 543 с.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1989. – 921 с.
4. Борисова, Е. Г. О некоторых особенностях современного молодежного жаргона/ Е. Г. Борисова // Русский язык в школе. – 1981. – № 3. – С. 11-14.
5. Куликова, И., Д. Введение в металингвистику / И. Куликова, Д. Салмина. – М. : Форум, 2000. – 493 с.
6. Жирмунский, В. М. Марксизм и социальная лингвистика / В. М. Жирмунский // Вопросы социальной лингвистики / ред. А. В. Десницкая [и др.]. – Л. : Наука, 1969. – 310 с.

ДЕМОНСТРАЦИЯ НЕСИСТЕМНОЙ ПРАКТИКИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Белозерцев А.В.,

доцент кафедры теории и практики германских языков
ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются перспективы ознакомления обучающихся с планом содержания морфологической категории детерминативности, представленной в английском языке, для достижения надлежащего уровня формирования соответствующих языковых и методических компетенций. Особое внимание уделяется полифункциональности фразовых языковых сегментов, проявляющейся в вариативности применения формальных частей речи.*

***Ключевые слова:** дейктические координаты, артикль, аутентичный контекст*

Достичь оптимальных результатов при обучении иностранному языку как полноценному средству коммуникации невозможно без адекватной оценки

задач, стоящих перед учителем. К сожалению, вплоть до настоящего времени широко распространено представление, что обучение сводится к объяснению правил, догматично описывающих строго установленный порядок функционирования иноязычной системы, и последующему заучиванию учеником этих специально сформулированных правил. Следуя этим путем, мы нарушаем простейшую логику причин и следствий: язык возник тысячами лет раньше создания правил о нем; язык является переменной системой, и правила со временем начинают «ошибаться» при его описании; функционирование языка в реальной действительности допускает «грубейшие» нарушения этих правил о нем – сама суть естественного языка заключается не в слепом следовании предписанному со стороны, а в достижении взаимопонимания с устранением неясностей посредством его использования.

Данная статья посвящена рассмотрению одного из специфических аспектов структуры и функционирования английского языка в сравнении с русским языком – выражения базовых дейктических координат [1, с. 639] за счет артикля. В русском языке артикль как небольшой, но широко употребляемый класс слов отсутствует, что делает очевидным необходимость постоянной работы над ним в процессе обучения. Однако приходится констатировать, что обучение артиклю ограничивается сообщением строгого перечня правил о его использовании для последующего заучивания с формированием умения не употребить артикль, но объяснить, какую ошибку допустил ученик, не соблюдая предписанные правила. Эффективность такого подхода представляется крайне спорной.

Обратимся к рассмотрению специфики английского артикля без углубления в историю его возникновения. Артикль в современном английском языке позволяет адекватно классифицировать единицы информации, передаваемой говорящим: что-то воспринимается как известное собеседнику, а что-то – как новые и актуальные для него сведения, составляющие принципиальное ядро сообщения. Для английского языка артикль необходим, поскольку он представляет собой системообразующий классификатор в условиях отсутствия окончаний, а, следовательно, – отсутствия категорий падежа и рода в именных частях речи (а в прилагательных и порядковых числительных – даже отсутствия категории числа). Учитывая тенденцию к языковой экономии, приходится согласиться, что естественный язык склонен рационально избегать излишнего использования самостоятельных частей речи (как местоимение) в каждом отдельно взятом случае упоминания неких субстанций и иных явлений предметного характера. Этим и объясняется необходимость артикля – классификатора сообщаемой информации.

Почему догматичный подход к заучиванию оказывается

несостоятельным? Рассмотрим некоторые примеры, нарушающие состоятельность такого подхода.

С момента самого первого предъявления англоязычной вербальной экспрессии концепта [2, с. 89] «заниматься образовательной деятельностью в специально организованном социальном учреждении» – “gotoschool” – дается указание «запомните как устойчивое выражение». Как впоследствии нужно реагировать учащемуся на аутентичный контекст, содержащий фразы “gotoaschool” или “gotoschool”? Он попадает в ситуацию «учитель меня обманывал», что дискредитирует систему образования в целом. Вопрос о продуктивном разрешении подобных конфликтных ситуаций целесообразно ставить на одну ступень выше: понимает ли учитель разницу смысла, вкладываемого в три возможных контекста?

“Theirsongoestoschool” выражает занятость человека (видимо, ребенка) в образовательной деятельности, весьма вероятно, в качестве ученика, организованной на регулярной основе.

“Theirsongoestoaschool” предполагает частое посещение человеком (пожалуй, уже не ребенком), возможно, для решения профессиональных задач широкого профиля, различных образовательных учреждений, предоставляющих образовательные услуги на регулярной основе.

“Theirsongototheschool” не позволяет однозначно определить социальный статус человека (ребенок-ученик или взрослый-сотрудник), но однозначно показывает, какое конкретное образовательное учреждение регулярно посещается им.

Из приведенных примеров отчетливо видно, что даже правило об обязательной постановке артикля перед существительным, обозначающим дискретное явление, скорее нарушается естественным образом, нежели отражает реальное положение дел в области функционирования языка, в частности – английского.

Делая промежуточные выводы о той разнице между родным языком и изучаемым иностранным, которая требует присвоения учеником соответствующего специального опыта восприятия, понимания и применения иноязычных слов и конструкций, имеет смысл обратиться к понятиям «языковая картина мира» [3, с. 65] и «национальная картина мира». Концепты, транслируемые разными языками, редко демонстрируют непреодолимые различия: повседневная жизнедеятельность человека представляет собой практически универсальное для всех культур и этносов явление. Интерес, в том числе главный образовательный, заключается в освоении учениками не правил, но смыслов, понимании культурно- и национально-специфических способов выражения смыслов, применении языковых инструментов по принципу того

языка, в котором они действуют, причем действуют независимо от правил, якобы объясняющих и предписывающих функционал этого языка.

Естественные знаковые системы склонны позволять себе нарушение привычных и наиболее распространенных механизмов своего операционного использования. Представляется уместным не указывать и предписывать, как применять язык, но демонстрировать, какие разные смыслы он выражает, особенно в условиях нетипичного применения. Если ученик обнаружит кардинальное несоответствие между тем, что он намеревался сказать на иностранном языке, и тем, что он фактически сказал, то с высокой вероятностью можно ожидать естественной реакции мотивированного устранения этого несоответствия в будущем. Принцип наглядной практической демонстрации остается основополагающим. Немотивированная имитативная деятельность продуктивно заменяется мотивированной.

Список использованных источников:

1. Апресян, Ю. Д. Избранные труды [Текст] : в 2 т. / Ю. Д. Апресян. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. – Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – 767 с.
2. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / под общ. ред. Е. С. Кубряковой / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Л. Г. Лузина. – М. : Изд-во Московского государственного университета, 1996. – 245 с.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ СОЗДАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОЛИЯЗЫКОВОГО ПРОСТРАНСТВА В ПРОЦЕССЕ СОИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Булыгина М.В.,
доцент кафедры теории и практики германских языков
ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный педагогический университет»
г. Шадринск
Россия

Аннотация. В статье рассматриваются современные проблемы отечественного языкового образования по созданию у обучаемого личностного

языкового пространства в процессе соизучения языков и культур в рамках массового школьного обучения. Автор сопоставляет современные требования с апробированным и общепризнанным результатом, достигнутым в дореволюционном гимназическом образовании, приводит примеры положительного историко-педагогического опыта и выдвигает идею экстраполяции модели выпускника с заданными характеристиками в аспекте создания личностного полиязыкового пространства.

Ключевые слова: языковое образование, личностное полиязыковое пространство, историко-педагогический опыт, модель выпускника.

Востребованность в людях, владеющих иностранными языками в современном мире постоянно растет, но и требования к выпускникам обычных школ в отношении языкового образования также повышаются. В условиях нарастающего информационного потока возникла необходимость воспринимать и понимать как собственно иноязычную информацию, так и заимствования из нескольких языков. Окружающий молодого человека мир уже невозможно представить без различных информационных и телекоммуникационных каналов, изобилия технических новинок с разного рода приложениями. Помимо этого ему необходимо также понимать устоявшуюся во многих отраслях науки и техники терминологию как основу специальных знаний, иметь достаточно богатый лексический запас для реализации коммуникативных намерений – т.е. иметь в распоряжении словарь-тезаурус для успешной реализации социальной, научной, коммуникативной функций. Значимую часть такого тезауруса в современном мире составляют заимствования из разных языков.

В настоящее время актуальны исследования, касающиеся становления и развития *личностного полиязыкового пространства* обучаемого, в основе которого рассматриваются две базовые составляющие:

- накопленные человечеством культурные реалии (факты культуры), выраженные с помощью различных знаковых систем (вербальные и невербальные);
- культурная коммуникация, подразумевающая поиск смыслов в авторских посланиях («текстах»).

В характеристику личностного полиязыкового пространства входят структурность, связанность и цельность индивидуальной полиязыковой концептосферы, включающей индивидуальный полиязыковой тезаурус, интеллект и статус [1].

По мнению ученых, решающую роль в формировании основ языковой, речевой и коммуникативной культуры – т.е. в становлении личностного полиязыкового пространства – должна сыграть школа как единственное

учреждение, в котором непосредственные участники образовательного процесса систематически включаются в языковую и речевую практику, вступают в общение в процессе освоения накопленного человечеством социального и культурного опыта [1]. Но для решения поставленной перед школой задачи необходимо предложить модель становления личностного полиязыкового пространства непосредственных участников образовательного процесса и разработать программу реализации ее содержательного и технологического обеспечения.

Создание обозначенной выше модели может осуществляться с учетом отечественного исторического опыта, который предлагает потомкам апробированный и общепризнанный результат становления личностного полиязыкового пространства в процессе языкового образования. Получен такой опыт был в ходе многолетней педагогической деятельности путем проб и ошибок, теоретических изысканий и практической деятельности нескольких поколений педагогов.

Языковое образование сегодня понимается как соизучение языков и культур и их интеграция с целью формирования и развития у обучаемого собственного культурогенеза. Дореволюционное гимназическое образование в России в начале XX в. получило мировое признание именно благодаря своей интегративности, полилингвистической и культурологической ориентированности. За десятилетия развития гимназическое образование получило прочную филологическую основу, представленную в итоге двумя блоками:

1 блок – **церковно-лингвистический**, включавший учебные предметы: **русский язык** (родной для большинства населения российской империи), который выступал образовательной доминантой;

церковно-славянский язык (часть курса русского языка) рассматривался необходимым для осознанного освоения церковной литературы;

закон божий – как учебный предмет представлял собой идеологическую образовательную доминанту, выступал средством религиозно-нравственного воздействия на учащегося.

Церковно-лингвистический блок представлял собой стабильный образовательный блок, качественно развивающийся с большим охватом обучающихся, со значительным влиянием на общий культурный уровень городского населения и преимущественно на религиозно-нравственный – населения сельского. Изучение предметов этого блока закладывало основы речевой и коммуникативной культуры, давало возможность формировать и развивать тезаурус обучаемого. Выделение в процессе обучения определенной лингвистической схожести нацеливало гимназистов на

полиязыковое восприятие учебного материала. Основу языкового образования в последние предреволюционные годы создавал русский язык (ранее – иностранные языки), с опорой на который (по принципу учета родного языка при обучении иностранному) и параллельно с которым осуществлялось обучение нескольким иностранным языкам в соответствии с культурологической концепцией образования.

Особую роль в становлении личностного полиязыкового пространства в дореволюционной российской гимназии играл **второй учебный блок – иноязычный**. В отечественных гимназиях (в зависимости от типа) он был представлен от 3 до 5 иностранными языками. Самым объемным был курс классических гимназий, где преподавалось 2 древних языка (латинский и греческий) и 3 новых иностранных языка. В российской системе образования традиционно закрепились немецкий и французский языки, перед революцией 1917 г. интенсивно распространялось изучение английского языка.

Новые иностранные языки реализовывались в качестве дополнительных, часто платных учебных предметов, но рассматривались необходимыми для продолжения образования и выступали маркерами социальной принадлежности. Многими исследователями отмечается также их функция социального лифта для низших слоев населения. Последнее во многом объясняет такую популярность иностранных языков.

Основным в характеристике иноязычного блока в дореволюционной гимназической системе образования является билингвизм, понимаемый в широком смысле слова как владение и применение более чем одного языка, с различным функциональным распределением языков и уровнем владения. Билингвизм был типичен для дореволюционной системы гимназического образования и создавал условия для формирования и совершенствования личностного полиязыкового пространства.

Таким образом, модель выпускника дореволюционной гимназии представляла собой образованного человека, культурный уровень развития которого оценивался выше среднего в силу соизучения нескольких языков и культур, относительно высокий уровень коммуникативной компетенции в нескольких языках, включая развитый навык чтения и аналитического восприятия прочитанного. Выпускник обладал широким лингвистическим кругозором, свободно владел кроме родного от 2 до 5 (и более) иностранными языками (как в устной, так и в письменной форме речи). Вышеизложенное может служить подтверждением тому, что выпускники гимназий несомненно обладали личностным полиязыковым пространством и были готовы к собственному культурогенезу на основе изученных поликультурных образцов [2].

Историко-педагогический опыт отечественной дореволюционной гимназической системы образования показывает пути реализации вышеизложенной модели выпускника с актуальными сегодня требованиями в области создания личностного полиязыкового пространства.

В первую очередь следует отметить общую поликультурную направленность обучения при одновременном изучении нескольких языков. Для совершенствования процесса овладения ими от учителей требовалась унификация программ с целью создания условий для аналитической деятельности обучаемых, а от обучаемых – интенсивная интеллектуальная деятельность.

Во-вторых, интенсификация процесса языкового образования, выразившаяся как в расширении спектра изучаемых языков (обширные российские территории могли вводить те языки, в знании которых нуждалось население – китайский, польский, финский и т.д.), так и в количестве отводимого на изучение иностранных языков времени. Интенсификация коснулась также программ и методов обучения, знакомства с несколькими культурами.

В-третьих, практико-ориентированное обучение, которое обязательно реализовывалось в обучении родному языку, в большей степени использовалось для новых иностранных языков (курс с целевой доминантой в обучении говорению и деловой перепиской), для древних языков выступало в основном для знакомства с классическим мировым наследием, для старославянского – в осознанности чтения молитв (лож со словом божьим была наказуема), осознания содержания церковной литературы.

Далее могут быть названы:

- обязательное чтение как на родном, так и на иностранных языках с разбором прочитанного – значимое направление совершенствования в области филологического образования;

- большое количество письменных работ разной степени креативности и самостоятельности выполнения, высокий уровень требований к владению письменной речью – обязательное обучение написанию экзтемпорале;

- привлечение к педагогической деятельности носителей языка (культуртрегеров), способствовавшее повышению мотивации изучения языков и культур и дававшее дополнительные возможности практической тренировки языков;

- возможности совершенствования коммуникативной компетенции в языковой среде (в процессе путешествий по Европе, общении с иностранцами и т.д.);

- полиязыковое и поликультурное воспитание в семье.

Таким образом, можно утверждать, что опыт отечественного образования содержит аксиологически ценные находки, которые могут быть удачно экстраполированы для поиска современных инновационных направлений развития, в частности, по исследуемой проблеме создания условий для формирования и развития личностного полиязыкового пространства. Наличие у обучаемого такого пространства будет способствовать не только расширению лингвистических знаний и поликультурного кругозора, но и в соответствии с требованиями времени формировать способность и готовность к успешной социализации, в том числе межкультурной, готовить к собственному культурогенезу на основе интегрированных культур.

Список использованных источников:

1. Буланкина, Н. Е. Гуманитарные основания полиязыкового образовательного пространства / Н. Е. Буланкина // Языковое пространство культуры. – 2001. – № 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sibuch.ru/node/638>. – 25.09.2018.

2. Булыгина, М. В. Становление регионального языкового образования в России (на материале школьной системы Южного Зауралья). 1760-е гг.-конец 1920-х гг. [Текст] : монография / М. В. Булыгина. – Екатеринбург : Изд-во Уральского государственного педагогического университета, 2010. – 400 с.

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Бурмагина Л.А., старший преподаватель
Костанайский государственный педагогический университет
г. Костанай, Казахстан

***Аннотация.** В статье описывается опыт создания проекта «Spuren der deutschen Sprache in Kostanai», посвященного изучению статуса немецкого языка в городе Костанай. Описываются этапы создания и презентации проекта, конечным результатом которого стал альманах «SpurenderdeutschenSpracheinKostanai».*

***Ключевые слова:** метод проектов, проектирование, обучение немецкому языку, обучение немецкому языку*

В статье Президента Республики Казахстан Нурсултана Абишевича

Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» говорится: «Казахстан вступил в новый исторический период. В этом году своим Посланием я объявил о начале Третьей модернизации Казахстана. Цель известна – войти в тридцатку развитых государств мира. Я убежден: начатые нами масштабные преобразования должны сопровождаться опережающей модернизацией общественного сознания. Она не просто дополнит политическую и экономическую модернизацию - она выступит их сердцевинной. Как нам вместе сделать шаг навстречу будущему, изменить общественное сознание, чтобы стать единой Нацией сильных и ответственных людей» [4]. Президент указывает на то, что «первое условие модернизации нового типа – это сохранение своей культуры, собственного национального кода. Но это не значит консервацию всего в национальном самосознании – и того, что дает нам уверенность в будущем, и того, что ведет нас назад. Новая модернизация не должна, как прежде, высокомерно смотреть на исторический опыт и традиции. Наоборот, она должна сделать лучшие традиции предпосылкой, важным условием успеха модернизации» [4].

Исходя из положений статьи Президента Республики Казахстан Нурсултана Абишевича Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания», нами был разработан проект «Spuren der deutschen Sprache in Kostanai», посвященный изучению статуса немецкого языка в городе Костанай. Актуальность выбранного проекта заключается в следующем: как известно, немцы проживали еще со второй половины XX века на территории Республики Казахстан. Это народ с богатыми культурными традициями и обычаями, которые до сих пор присутствуют в семьях и передаются из поколения в поколение. Наша Республика имеет хорошие дипломатические отношения с Германией. На территории Казахстана расположено посольство Германии, различные филиалы немецких компаний, налажено сотрудничество между Казахстаном и Германией, проведены выгодные экономические сделки и инвестиции в проекты, а также существует большое количество образовательных программ и организаций, которые помогают развивать конкурентоспособность у молодежи Казахстана. В городе Костанай проживает около 5500 жителей немецкой национальности, существует филиал Гете-Института и областное общество немцев «Возрождение». Исходя из этого, появляется потребность в изучении немецкого языка. С целью повышения мотивации и приобщения к культуре немецкого народа, изучения нравов и обычаев, межкультурной коммуникации необходимо выявить сферы применения немецкого языка в городе Костанай. Данный проект был реализован в рамках изучения дисциплины «Проектная методика в обучении иностранному языку» на 4 курсе филологического

факультета, специальность «Иностранный язык: два иностранных языка» Костанайского государственного педагогического университета.

Проект носил учебный, практико-ориентированный характер. Его проблемная ситуация состоит в том, что на сегодняшний день спрос на обучение немецкому языку резко снизился, в связи с низким уровнем популярности использования языка жителями области, поэтому представляется необходимым найти и показать сферы использования немецкого языка в нашем городе.

Гипотезой для создания проекта стало утверждение, что, если мы представим доказательства присутствия и распространения немецкого языка в городе Костанай, то это будет способствовать росту интереса и мотивации к изучению немецкого языка по всей территории Костанайской области.

Используя технику Smart goal, мы поставили цель [1, 3]:

В течении 13 недель:

- определить сферы применения немецкого языка в городе Костанай на основе статистических данных об изучении ИЯ и проведенному анкетированию среди студентов КГПИ;

- с целью создания альманаха “SpurenderdeutschenSpracheinKostanai” для дальнейшего использования материалов на кафедре иностранных языков филологического факультета КГПИ.

Основная часть проекта состояла из: поиска необходимой информации; создания и проведения опроса; проведения интервью с носителем языка волонтером филиала Гете-Института г. Костаная, с учителем немецкого языка ГУ «Гимназия им. Максима Горького» г. Костаная.

Опрос был проведен среди студентов Костанайского Государственного Педагогического Института на информационной платформе google.forms, в который мы включили 5 интересующих нас вопросов [1, 4-6]:

1. Выбор факультета;

2. Как часто Вы встречаете слова/фразы/логотипы на немецком языке в городе Костанай?

3. Выберите сферы, в которых Вы встречаете слова/фразы/логотипы на немецком языке в городе Костанай:

- Транспорт;

- Одежда;

- Продукты питания;

- Название магазинов, ресторанов, больниц;

- Печатные издания;

- Медицинские препараты;

- Другое

4. Знаете ли Вы перевод тех слов/фраз/логотипов на немецком языке, которые Вы встречаете в городе Костанай?

5. Хотели бы Вы изучать немецкий язык? Почему да, почему нет?

В опросе приняли участие 90 респондентов: естественно-математический факультет – 10%, филологический – 58%, психолого-педагогический – 7%, история и искусство – 15%, факультет физической культуры, спорта и туризма – 10%. По результатам ответов мы сделали выводы, что:

Респонденты встречают слова/фразы/логотипы на немецком языке в городе Костанай- редко- 70%, часто – 17%, никогда – 13%;

Чаще всего респонденты встречают немецкую лексику в сфере транспорта (58%), далее: медицинские препараты (46%), продукты питания (45%), названия магазинов, ресторанов, больниц и т.д. (25%), одежда (19%), печатные издания (11%), другое (1%);

52% респондентов частично знают перевод тех слов/фраз/логотипов на немецком языке, которые они встречают в городе Костанай. Только 10% респондентов ответили положительно на вопрос, 38% дали отрицательный ответ.

На вопрос: «Хотели бы Вы изучать немецкий язык?» - 68% респондентов ответили положительно, 32% - отрицательно. Мотивами изучать немецкий язык у респондентов были:

«Я хочу знать много иностранных языков. В нашем городе есть много возможностей изучать немецкий язык»;

«Да, потому что я хочу поехать в Германию по программе Au Pair»;

«Меня интересует немецкая культура. Это поможет мне и в будущем».

«Знание нескольких иностранных языков никогда не бывает излишним».

В качестве отрицательных мотивов респонденты называли:

«Меня интересует другой иностранный язык»;

«Я попытался, но это было безуспешно»;

«Он пользуется спросом только в странах ЕС».

Следующим шагом в реализации проекта было проведение интервью с Максимус Аттаке, волонтером филиала Гете-Института по Костанайской области, который ответил на следующие вопросы [1, 7-9]:

Какие «следы» немецкого языка Вы отметили в городе Костанай?

Каково Ваше мнение о статусе немецкого языка в городе Костанай?

Какие советы Вы могли бы дать, чтобы повысить мотивацию к изучению немецкого языка?

М. Аттаке отметил, что в городе Костанай изучают немецкий язык в отдельных учебных заведениях, к сожалению только в одной гимназии им. М. Горького г. Костаная, немецкий язык изучается как второй иностранный.

Присутствие немецкого языка он заметил особенно в сфере транспорта. Однако волонтер имел несколько противоречивое мнение о роли немецкого языка, из-за недостаточной популярности немецкого языка среди студентов и жителей. Максимус Аттаке обратил внимание на создание условий по повышению мотивации для изучения иностранных языков и их культуры в целом: например, создание условий для погружения в языковую среду. В целом, волонтер дал положительную оценку использования немецкого языка в г. Костанай.

Также для изучения вопроса мы обратились к Филинковой Л. С., учителю немецкого языка ГУ «Гимназии им. Максима Горького» города Костанай, которая дала свою оценку роли и значению немецкого языка среди школьников, а также предоставила для нашего проекта статистику изучения немецкого языка среди учащихся гимназии [1, 10]. Данные показали, что в 2007 году немецкий язык изучало 20 школьников, в 2009 году - 18, 2011 г. – 14, 2013 г. – 18, 2015 г. – 20, 2017 г. – 22, 2018 г. – 26. Таким образом, основываясь на этих данных, мы можем утверждать, что популярность к изучению немецкого языка среди учащихся возрастает.

Все полученные результаты нашли отражение в альманахе «Spuren der deutschen Sprache in Kostanai», который и явился конечным продуктом нашего проекта. Презентация проекта прошла очень успешно. После презентации проекта состоялось его обсуждение. Студенты отметили его информативность, актуальность, прекрасное оформление, яркость, красочность, доступность материала. Участники проекта показали высокий уровень владения немецким языком.

По результатам работы над проектом мы пришли к выводу, что изучение немецкого языка становится популярным в г. Костанай. Лица немецкой национальности, а также остальные представители разных национальностей хотят изучать язык и знакомиться с культурой немецкого народа. Для реализации данной цели создаются все условия.

Как было отмечено нашим Президентом: «Без опоры на национально-культурные корни модернизация повиснет в воздухе. А это значит, что история и национальные традиции должны быть обязательно учтены. Это платформа, соединяющая горизонты прошлого, настоящего и будущего народа» [4].

Список использованных источников:

1. Бурмагина, Л. А. Альманах «SPUREN DER DEUTSCHEN SPRACHE IN KOSTANAI» [Текст] / Л. А. Бурмагина, Е. А. Белозерская, Ж. Б. Мукушева. – Костанай, 2018. – С. 3-10.
2. Бим, И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия

обновления школы [Текст] / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.

3. Кохендерфер, Ю. В. Проектная методика с использованием информационно-коммуникативных технологий в обучении немецкому языку / Ю. В. Кохендерфер // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 47-52.

4. Сокол, И. А. Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку [Текст] / И. А. Сокол // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 16-21.

5. Назарбаев, Н. А. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания [Электронный ресурс] // InformБюро : информ.-аналитический портал. – Режим доступа: [informburo.kzhttps://informburo.kz/stati/statya-prezidenta-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya.html](https://informburo.kz/stati/statya-prezidenta-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya.html). – 25.09.2018.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ CLIL ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕЯЗЫКОВЫМ ПРЕДМЕТАМ: ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА НА УРОКАХ БИОЛОГИИ И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Власова В.В., студент
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева» (КГПУ им. В.П. Астафьева)
г. Красноярск, Россия

***Аннотация.** Статья посвящена особенностям применения методики CLIL при обучении неязыковым предметам: рассматривается использование фразеологической лексики в ходе предметно-языкового интегрированного обучения биологии и английскому языку.*

***Ключевые слова:** методика CLIL, фразеологическая лексика, интегрированное обучение английскому языку и биологии*

CLIL (Content and Language Integrated Learning) относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, в котором дополнительный язык, т.е. не основной язык, на котором ведется весь курс обучения, используется как средство при обучении неязыковому предмету [1]. Акроним CLIL создан Д. Маршем, работающим в сфере полилингвизма и билингвального обучения в университете Финляндии Ювяскюля. Изначально идея новой технологии состояла в том, чтобы внедрить изучение неязыковых предметов через иностранный язык. По словам Д. Марша, необходимость

применения CLIL в Европе в 1994 году была обусловлена развитием политической и образовательной сферы – внедрение в практику академической и социальной мобильности в Евросоюзе требовало достижения высокого уровня иноязычной компетенции [4]. Рост требований к уровню владения иностранным языком при ограниченном времени, отведенном на его изучение – с этой проблемой сталкиваются учителя практически во всех странах мира. В 1990-х годах акроним CLIL стал самым используемым методическим термином в Европе для обозначения программ интеграции обучения иностранному языку и предметному содержанию. В 2005 году Д. Марш предложил использовать термин CLIL как общий термин для различных методологий двустороннего характера, в которых внимание уделялось тематическому содержанию и изучаемому языку. В 2007 году методика CLIL начала применяться в 20 европейских странах: чаще всего на уровне среднего звена и начального образования (в Австрии, Финляндии, Венгрии и Испании). На данный момент во многих университетах Европы действуют курсы подготовки преподавателей CLIL; создана Европейская рамка квалификации для преподавателей, которые практикуют данную технологию в обучении неязыковым предметам.

Как уже отмечалось нами ранее, существуют различные модели работы на уроке или во внеурочной деятельности, использующие CLIL: межпредметный проект, предметно-тематический учебный план, интеграция учебных программ. В рамках данной статьи рассматривается межпредметный проект, который понимается нами как «сотрудничество учителей иностранного языка и учителей общеобразовательных дисциплин при проектной работе по учебным предметам» [3, с. 259].

А. Дербаремдикер предлагает использовать методику CLIL при работе с межпредметными проектами на уроках биологии и английского языка, задействуя фразеологические обороты на английском языке, которые имеют в своем составе названия растений, животных, сил природы, веществ – всего, что так или иначе касается биологии [2, с. 49]. К таким фразеологизмам можно отнести следующие устойчивые выражения:

- a late bloomer (буквально: позднее цветение) – человек, который развивается медленнее, чем его сверстники;
- a shrinking violet (буквально: съежившаяся фиалка) – застенчивый, скромный человек;
- as fresh as a daisy (буквально: свежа, как ромашка) – энергичный, здоровый, молодой;
- to have green fingers | a green thumb (буквально: иметь зеленые пальцы / зеленый большой палец) – быть прирожденным садоводом; ср. «у него легкая

рука»;

- to let the grass grow under you feet (буквально: позволить траве расти под ногами) – откладывать принятие решения, упускать возможность.

Межпредметный проект по английскому языку и биологии с использованием элементов методики CLIL, по нашему мнению, может включать фразеологизмы, показывающие самобытность английского языка и имеющие в своем составе биологические термины и понятия. Таким образом, обучающиеся смогут знакомиться не только с биологическими терминами, но и с фразеологическими единицами английского языка, что может расширить их кругозор и повысить уровень изучаемого языка.

В рамках исследования был разработан межпредметный проект по биологии и английскому языку с использованием фразеологической лексики по теме «Цветковые растения» / «Flowering plants» на основе учебно-методического комплекса «Биология» (6 класс) В.В. Пасечника, тема урока — «Цветковые (покрытосеменные) растения. Однодольные и двудольные цветковые растения» (параграф 26). Межпредметный проект рассчитан на два академических часа (сдвоенный урок).

Цели проекта:

Образовательные:

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся на основе изученных речевых, лексических и грамматических структур по заданной теме.

Обогащение активного словарного запаса обучающихся по теме «Цветковые растения» / «Flowering plants».

Формирование первоначальных систематизированных представлений о биологических объектах (цветковые растения в биологической систематике растений) и процессах в рамках заданной темы.

Формирование системы научных знаний о цветковых растениях для развития современных естественнонаучных представлений о картине мира.

Развивающие:

Совершенствование навыков командной работы.

Развитие готовности принимать участие в дискуссии, выражать собственное мнение.

Развитие креативного подхода обучающихся к заданиям на уроке.

Воспитательные:

Воспитание бережного отношения к живой природе, в частности к цветковым растениям.

Методы обучения – репродуктивный, частично-поисковый и практический. Речевой материал – лексика по теме «Цветковые растения»/

«Flowering plants». Для реализации проекта необходимы компьютер, мультимедийный проектор, динамики, раздаточный материал, гербарии, микроскопы.

На подготовительном этапе (первый урок) организационный момент начинается с сообщения учителем темы и целей проекта. В цели проекта входят:

- Знакомство с лексикой по данной теме.
- Введение в биологическую систематику растений на примере цветковых растений.
- Введение в процессы, происходящие с растениями во время цветения.

Обучающиеся под руководством учителя изучают лексику на английском языке. Для работы с лексикой применяется раздаточный материал, составленный на основе УМК «Биология» (6 класс) В.В. Пасечника: транскрипции лексической единицы, ее написание на английском языке и перевод на русский язык.

Затем следует речевая зарядка. Учитель объясняет обучающимся задание, исправляет допущенные обучающимися ошибки и отвечает на вопросы. Обучающиеся по цепочке называют одно цветковое растение и описывают его, например: «I am going to tell you about the rose. It is a nextremely beautiful flower which stem has many thorns». Цветковые растения могут повторяться только в том случае, если их описание разнится.

Следующим этапом является фонетическая зарядка. Обучающиеся высказывают догадки по поводу значения и происхождения фразеологизмов, отображающихся на школьной доске с помощью мультимедийного проектора, например: «I think that the idiom «to let the grass grow under your feet» means that the persons tops working because they are lazy». Догадки не должны повторяться, обучающийся может высказать столько догадок, сколько пожелает. Учитель исправляет ошибки, допущенные во время выполнения задания, отвечает на вопросы обучающихся и обозначает значение и происхождение указанных на доске фразеологизмов в конце обсуждения.

Этап проверки домашнего задания: найти легенду на английском языке о любом цветке по выбору обучающегося. Легенды должны быть небольшими, на 1-2 минуты урочного времени. Обучающиеся в парах рассказывают друг другу подготовленные дома легенды. Учитель подходит к каждой паре и контролирует работу обучающихся. После проверки домашнего задания следует перерыв (10 минут).

На основном этапе междисциплинарного проекта осуществляется работа с видеороликом. Учитель показывает учащимся видеоролик «The Evolution Of Angiosperms (Flowering Plants)» (источник —

https://www.youtube.com/watch?v=QXp4iUO_jSM) на английском языке о цветковых растениях и их эволюции. Перед просмотром учитель раздает обучающимся список лексических единиц на английском языке с их переводом на русский язык. Обучающиеся просматривают ролик и отвечают на контрольные вопросы на английском языке. Для контрольных вопросов используется раздаточный материал.

Лабораторная работа позволяет закрепить полученные знания на практике. Учитель подробно описывает предстоящую лабораторную работу, раздает обучающимся гербарии и микроскопы. Обучающиеся производят морфологическое описание представителей отдела «Цветковые класса Двудольные и класса Однодольные» на английском языке.

На этапе закрепления и активизации полученных знаний учитель раздает задание – написать небольшой рассказ на английском языке об одном из представителей Цветковых растений. Рассказ пишется с опорой на представленные в раздаточном материале речевые, грамматические и фразеологические структуры. Для выполнения задания обучающиеся делятся на группы, каждой группе дается время на выступление со своим рассказом. Затем следует запись домашнего задания, которое основано на отработке знаний, полученных на уроке. Учитель записывает домашнее задание на доске, обучающиеся записывают его в дневники.

Заключительным этапом проекта является подведение его итогов и рефлексия. Учитель выставляет отметки и проводит опрос обучающихся о целях и результатах прошедшего урока.

Обучающиеся высказывают свое мнение о целях и результатах урока, например: «I think that we enjoyed studying flowering plants and the purpose of the lesson has been achieved». В конце урока учитель отвечает на вопросы учеников в индивидуальном порядке.

Проведенное автором статьи исследование доказывает, что межпредметный проект по биологии и английском языке с использованием фразеологической лексики по теме «Цветковые растения» / «Flowering plants» способен не только углубить знания по биологии и обеспечить более интенсивную языковую практику обучающихся, но и повысить их общекультурный уровень.

Список использованных источников:

1. Дербаремдикер, А. Английские идиомы [Текст] / А. Дербаремдикер // English. – 2018. – № 1-2. – С. 49.
2. Селезнева, И. П. Особенности использования методики CLIL в системе поликультурного образования Германии [Текст] / И. П. Селезнева,

В. В. Власова // Теория и методика преподавания иностранных языков и культур в условиях поликультурного общества : материалы VI всерос. науч.-практ. конф. с международным участием. Красноярск, 5-6 декабря 2017 г. / отв. ред. И. А. Майер. – Красноярск, 2018. – С. 258-262.

3. Девель, Л. А. Культура и деловой иностранный язык (опыт применения предметно-интегрированного обучения ПЯИО [Электронный ресурс] / Л. А. Девель // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики : российская научная электронная библиотека. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-i-delovoy-inostranny-yazyk-opyt-primeneniya-predmetno-yazykovogo-integrirovannogo-obucheniya-pyaio—dok.pdf>. – 25.10.2018.

4. Marsh, D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension — Actions, Trends and Foresight Potential [Electronic resource] / D. Marsh // Jyväskylä, University of Jyväskylä, Finland. – 2002 : Official site of the University of Jyväskylä in Finland. – URL: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshall-report.pdf?sequence=1 – dok.pdf. 25.10.2018.

ПЕРЕВОД ПРОФИЛЬНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ТЕХНИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Демьянова Ж.В.,
доцент кафедры теории и практики германских языков
ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы обучения переводу технических текстов. Описываются основные проблемы и их решения в процессе формирования переводческой компетенции у будущих специалистов.*

***Ключевые слова:** перевод, переводческая компетенция, приемы перевода, неязыковой факультет.*

В процессе иноязычной подготовки будущего специалиста изучение текстов по специальности является обязательным. Будущие профессионалы должны уметь читать, понимать, переводить профильные тексты, извлекать из них необходимую информацию, готовить презентации, рефераты, доклады, аннотации на материале полученной информации.

Переводческая компетенция поможет решать эти и другие профессиональные задачи.

В.Н. Комиссаров говорит о многокомпонентном составе переводческой компетенции и выделяет основные составляющие профессионально ориентированной переводческой компетенции: *лингвистическая компетенция* в рецептивном и продуктивном планах в родном и иностранном языках; *текстообразующая компетенция* (знание соотношения правил порождения текстов на родном и иностранных языках, умение строить адекватные оригиналу тексты разного функционального стиля, жанра и типа); *коммуникативная компетенция* (умение максимально полно передавать смысл текста ИЯ на ПЯ); *технологическая компетенция* (специфические знания, владение основными переводческими стратегиями и приемами); *специальная компетенция* (знание предмета; владение понятийно-терминологическим аппаратом данной предметной области); *компенсаторные умения* (умение пользоваться словарями, справочниками, базами данных и другими источниками дополнительной информации) [1].

Технический текст отличается от художественного. Технический текст не содержит эмоциональной окраски. Он краткий, информативный, перенасыщен терминами.

Процесс перевода предполагает ряд этапов: восприятие текста целиком, работа над отдельными сложными элементами, собственно запись перевода, анализ результата (редактирование).

На первом этапе используется стратегия ознакомительного чтения, когда перед студентом ставится задача понять основное содержание текста без словаря.

Затем, используя словарь, студент переводит текст, акцентируя внимание на сложных конструкциях и незнакомых терминах. При этом рекомендуется все новые термины записывать в индивидуальный словарь профильной лексики.

На следующем этапе необходимо записать перевод. В случае спорных вариантов перевода рекомендуется записывать оба варианта: основной и, в скобках, дополнительный.

На этапе редактирования необходимо привести полученный текст к нормам русского языка. Понимать не достаточно, нужно владеть соответствующей терминологией в русском языке.

Тексты для переводов должны быть современными, аутентичными, познавательными. Они должны вызывать профессиональный интерес у студентов.

Это могут быть инструкции, техническая документация, научно-технические отчеты, руководства, чертежи, научные статьи, пояснительные

записки, Все эти тексты имеют свои стилистические и жанровые особенности, которые необходимо учитывать.

Для выполнения качественного технического перевода необходимо не только знать язык, но и быть профессионалом в конкретной области знаний, к полю которых относится текст.

Критерии качества перевода: точность и корректность передачи информации, прозрачность (соответствие нормам языка перевода).

Независимо от уровня языковой подготовки для перевода постоянно требуется англо-русский /русско-английский словарь и технический словарь по профилю.

При работе необходимо учитывать, что компьютерные технологии развиваются очень быстро, существует проблема быстрого обновления лексических единиц языка в области компьютерных технологий, и словари, особенно на бумажном носителе, быстро устаревают.

Очень удобен в использовании электронный словарь. Одни из самых популярных словарей среди русскоязычных переводчиков – это МультиТран и Lingvo. Кроме того, в Интернете существует много словарей компьютерных терминов, например, словарь компьютерных терминов, толковый словарь по информатике.

В процессе перевода целесообразно познакомить студентов с основными переводческими приемами – трансформациями, направленными на преодоление расхождений в языках. Такие приемы делят на грамматические, лексические и лексико-грамматические.

К *грамматическим* приемам относят членение предложений, объединение предложений в одно или два сложных и грамматические замены.

Лексические приемы включают транскрибирование, транслитерацию, калькирование, расширение (добавление), сокращение (опущение), перестановку (перемещение), замены, генерализацию, конкретизацию, синонимию, модуляцию.

Лексико-грамматические приемы включают антонимический перевод, экспликацию, компенсацию.

Особое внимание студентов следует обращать на такие явления, как ложные «друзья переводчика» (межъязыковые омонимы). Это слова в разных языках, похожие по написанию и/или произношению, часто с общим происхождением, но отличающиеся в значении), например, reactive - «ответный», а не «реактивный», abort (аварийное прекращение работы). Существуют так же заимствования-кальки (bit, algorithm), общелитературные лексические единицы, имеющие отличное значение в техническом тексте (bug (жук, клоп, насекомое и т.д., 17 значений) и bug (вирус, технический дефект).

Кроме того, слова в составе словосочетаний могут иметь иное значение. Уделяется время на изучение наиболее часто употребляемых сокращений, например, сокращения расширений файлов, *cnv* – графический конвектор, *3df* – файл с трёхмерным чертежом, *cat* – каталог (*catalog*) и другие; аббревиатур, например, *ADP* – автоматическая обработка данных (*automaticdataprocessing*, и акронимов, слов образованных с помощью сочетания букв, слогов двух разных слов и воспринимаемых как новое слово, например, *laser* (*Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation* – оптический квантовый генератор) [2].

Обучение на неязыковых факультетах длится четыре семестра, обучение переводу профильных текстов в группе вводится в конце второго семестра.

Практика письменного перевода предполагает использование как устных и письменных источников. Работа проводится как в аудитории, так и дома. Используется перевод на время в аудитории со словарем с английского на русский и с русского на английский. Чаще всего это письменный перевод, иногда это может быть синхронный перевод текстов на основе изученной профильной лексики.

В процессе обучению переводу на первых этапах полезно проводить сравнительный анализ «Удачные» и «Неудачные» варианты перевода одного и того же текста.

Практикуются обсуждения вариантов собственных переводов в парах, парный перевод; перевод текста по предложениям в группе и «сборка» того, что получилось в готовый текст с последующим обсуждением.

На заключительных этапах можно использовать такой вид работы как «Конкурс переводов». За каждое верно переведенное предложение присуждается балл.

В четвертом семестре студентам предлагается перевести текст в объеме 15000 знаков в процессе самостоятельной работы дома, с последующим контролем в аудитории. Перевод сдается индивидуально преподавателю с записью и контролем вокабуляра (словника к тексту) и выборочным устным переводом части текста в аудитории.

Итоговой оценкой в области переводческой компетенции является перевод профильного текста на экзамене. Билет включает в себя письменный перевод незнакомого текста по специальности в объеме 1000 знаков.

Список использованных источников:

1. Комиссаров, В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу [Текст] / В. Н. Комиссаров. – М. : РЕМА, 1997. – 111с.
2. Милютина, Е. А. «Ложные друзья переводчика» у студентов экономических специальностей [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Долганова О.С.,
доцент кафедры теории и практики германских языков
ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** Данная статья акцентирует внимание на современных стратегиях обучения иностранному языку, зарекомендовавших себя в качестве продуктивных альтернатив классическим догматическим методам обучения. Представлены актуальные методические категории и материалы, активно используемые в практической деятельности.*

***Ключевые слова:** стратегии обучения, коммуникативная ситуация, индивидуализация процесса обучения*

Для обучающихся иностранный язык, как правило, не является инструментом повседневной коммуникации. Адаптация к ситуации недоступности когнитивного и вербального аппарата родного языка ставит требование минимизации его оперативного применения, т.е. коммуникативная ситуация должна быть смоделирована близкой к потребности достижения цели без привычных вербальных средств. Следовательно, образовательной задачей должно стать не избыточное и неоправданное (ментально) расширение вербально-семантического кластера языковой личности, а формирование концептуальной системы за счет сознательного использования стратегий учения/обучения (teaching and learning strategies).

Когда перед учителем стоит задача индивидуализировать процесс обучения – это совсем не означает, что каждый обучающийся должен учиться по индивидуальной программе. Стратегии обучения могут быть направлены на целый класс, группу или на одного конкретного обучающегося, но задействовать разные возможности, способности и уровень подготовки так, чтобы каждый обучающийся мог принять участие и добиться результата.

Остановимся на описании некоторых стратегий, которые широко применяются в зарубежной методике и имеют все основания быть

адаптированными к современным российским образовательным реалиям.

Barrier Game

Стратегия может быть использована как для формирования навыков аудирования, так и говорения, умения работать в сотрудничестве. Между двумя обучающимися ставится барьер так, чтобы они не могли видеть листы с заданиями друг у друга. Барьером может выступить, например, книга.

Стратегия подразумевает сотрудничество: один обучающийся говорит, второй слушает. Говорящий дает четкие инструкции. Слушающий может задавать вопросы, если что-то не понятно.

Когда говорящий закончил давать инструкции, барьер убирается. Обучающиеся сравнивают результаты своей работы, смотрят, всем ли инструкциям следовали верно.

Заданиями в этой игре могут быть:

Найди пару. Обучающиеся по очереди описывают картинку или предмет до тех пор, пока партнер не найдет соответствие в своем бланке заданий.

Сооружение. Обучающиеся описывают шаги, необходимые для того, чтобы собрать картинку (например, лицо, выражающее определенную эмоцию, предмет или какую-нибудь конструкцию (например, построить дом).

Найди разницу. Обучающимся выдаются копии одинаковых картинок с небольшими изменениями. Обучающиеся описывают предметы на картинке, чтобы выяснить, одинаковые они или разные.

Story Map

Данная стратегия представляет собой графическое изображение последовательности событий в рассказе, стихотворении, видео. Перед чтением (просмотром) обучающимся необходимо поставить задачу запомнить персонажей, место действия и события.

После чтения (просмотра) обсудите классом основные события: What happened first (the beginning of the story)? What happened next?

Дайте обучающимся образец, как рисовать карту повествования, которая отражает основные события. В основной карте повествования фокусируется на начале, середине и конце истории, поэтому можно нарисовать цепочку из трех прямоугольников или свернуть лист бумаги втрое. Пронумеруйте каждый прямоугольник и нарисуйте картинку, которая изображает каждое событие в рассказе. Между прямоугольниками можно нарисовать стрелки, которые показывают, в какой последовательности развивались события. Так же можно написать ключевые слова или предложения.

Над картами повествования обучающиеся работают в группе или индивидуально. По окончании обучающиеся пересказывают историю (в парах, группах или всему классу), используя свою карту повествования.

Show Me The Action

Обучающиеся выходят на открытое пространство в классе и отвечают действиями на вопросы учителя. Например:

Count to five using your fingers if you are good at maths.

Put your hands over your eyes if you get scared of the dark.

Put your hand on your heart if you are kind to your friends.

Эта же стратегия может быть использована, чтобы узнать мнение обучающихся по той или иной проблеме, например:

Put your hands on your hips if you think alcohol is a problem in our community.

Kneel down if you think alcohol is a drug.

Turn around if you think alcohol causes fights and road crashes.

Данная стратегия может стать хорошей альтернативой общепринятым динамическим паузам на уроке.

Tic Tac Toe

Обучающиеся садятся в круг и быстро передают друг другу мячик со словами: “Tictactoe. Tic tac toe. Where will it stop? No one knows”. Когда произнесено последнее слово “knows”, обучающиеся перестают передавать мячик. Ученик с мячиком в руках отвечает на вопрос учителя. Игра повторяется до тех пор, пока большинство группы не ответят на вопросы.

Brainstorm

Выберите проблемную тему, вопрос или утверждение и напишите его на доске.

Установите правила для мозгового штурма:

- делитесь всем, что приходит в голову;
- чем больше идей, тем лучше;
- засчитывается любая идея – неправильных ответов нет;
- никакой критики;
- отталкивайтесь от идей других участников;
- записывайте идеи так, как они звучат – нельзя перефразировать
- записывайте каждый ответ, если он не повторяется;
- установите лимит времени.

Обучающиеся обдумывают вопрос и отвечают. Идеи можно записывать сразу на доске или, например, стикерах, которые после завершения крепятся на доску.

Прочитайте и обсудите все идеи. Сгруппируйте похожие идеи и исключите те, которые не относятся к теме. Оставшиеся идеи обсудите как одну группу и решите, каким образом данная информация может быть использована.

Перед началом мозгового штурма на доске необходимо написать вопросы, относящиеся к теме: Who..? How..? When..? Where..? What..? Why..? If..?

Описанные стратегии являются лишь малой частью того, что в рамках интерактивного метода обучения можно использовать на занятиях по иностранному языку. При выборе стратегии учителю необходимо принять во внимание текущий уровень подготовки обучающихся, их сильные стороны, учитывать цели и интересы. Стратегии должны быть направлены на формирование нового знания, развитие умений и навыков.

Список использованных источников:

1. Долганова, О. С. Стратегии формирования концепта у обучающихся иностранному языку [Текст] / О. С. Долганова // Общество: социология, педагогика, психология. – 2018. – № 8 (52). – С. 91-95.

2. Teaching and learning strategies [Electronic resource]. – URL: <https://www.sdera.wa.edu.au/media/1235/teaching-and-learning-strategies.pdf>. – 25.10.2018.

DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE

Дошанова Б.М.,

старший преподаватель кафедры иностранных языков
филологического факультета Костанайского
государственного педагогического университета
г. Костанай, Казахстан

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы введения немецкого языка как второго иностранного в школах Республики Казахстан. Также освещается вопрос о соотношении английского и немецкого языков в практике преподавания иностранных языков в школах Казахстана.*

***Ключевые слова:** мультилингвальное и поликультурное образование, изучение немецкого языка как второго иностранного, немецкоязычное пространство.*

Die Ausbildung Kasachstans steht am Vorabend des Eintritts in das 12-jährige Bildungssystem. Außerdem hat unser Land die Absicht, in die Zahl der 50 konkurrenzfähigen Länder der Welt einzutreten. Deshalb muss unser Ausbildungswesen im Weltbildungsraum sein. Dabei ist die Mehrsprachigkeit der wichtige Grundsatz. Unsere Bürger haben multilingual, polykulturell zu sein. Darum

sind die Mittelschulen entsprechend dem neuen Konzept ab dem Jahr 2015 anders strukturiert: 4+6+2. Das heißt, die Mittelschule wird 12 Jahre dauern. I.Stufe: 1-4.Klasse-die Grundschule, II.Stufe: 5-10. Klasse-die Hauptschule, III.Stufe: 11-12.Klasse-die Mittelschule, die Profilausbildung [3].

Es wurde ab der 1.Klasse eine Fremdsprache eingeführt und die Schüler haben die Möglichkeit, zwei oder mehrere Fremdsprachen zu lernen. Es wäre nützlich, wenn die Schüler zwei ähnliche europäische Fremdsprachen beherrschen: Englisch und Deutsch. Warum denn?

Deutsch ist eine wichtige Fremdsprache, auch wenn es heutzutage in Kasachstan bei der gegenwärtigen Englisch-Euphorie von einigen Menschen nicht immer so gesehen wird. Englisch alleine wird in der Zukunft wohl kein besonderes Qualifikationsmerkmal mehr sein, sondern eher ein Normalzustand. Aber Englisch und Deutsch, das ist etwas Besonderes! Zur Zeit wurde die Europäische Union östlicher, sprachlich – deutscher. Die EU ist ein ganz wichtiger ökonomischer Partner für Kasachstan, und von den Ländern der EU ist Deutschland der wichtigste Partner. Und bei den mehr als 400 Millionen Menschen der EU ist Deutsch die am meisten verbreitete Sprache in diesen Ländern – sei es als Muttersprache oder als Fremdsprache.

Deutsch ist häufig die zweite Fremdsprache. Wir nennen dies eine Tertiärsprache und unterscheiden diesen Begriff von dem einer Drittsprache, die die dritte Sprache bezeichnet, mit der ein Kind aufwächst. Mit zweiter Fremdsprache ist hier gemeint, dass jemand bereits eine andere Fremdsprache gelernt hat, wenn sie oder er beginnt, Deutsch zu lernen. In vielen Fällen handelt es sich bei dieser ersten Fremdsprache um Englisch, eine ganz typische erste Fremdsprache. Oft ist aber auch Französisch die erste Fremdsprache, wie in zahlreichen Ländern Afrikas, weil es dort als die überregionale Verständigungssprache benutzt wird. In Nordamerika wird Spanisch nicht erst seit dem NAFTA-Zusammenschluss immer häufiger als erste Fremdsprache gewählt.

Mit zweiter Fremdsprache ist hier also prinzipiell gemeint, dass jemand bereits mindestens eine andere Sprache als Fremdsprache gelernt hat. Dabei ist es unerheblich, ob Deutsch chronologisch gesehen tatsächlich die zweite und dritte Fremdsprache im Leben eines Menschen ist.

Es kommt sehr häufig vor, dass Menschen bereits neben der offiziellen Verkehrssprache eines Landes auch noch einen oder mehrere Heimatdialekte beherrschen. Diese Sprachen oder Sprachverhalten sind jedoch meist in einem natürlichen immersionsähnlichen Umfeld erworben worden. Dieser Fall liegt z.B. auch bei Migrantenkindern vor, die bereits mit zwei Sprachen in die Schule kommen. In diesem Fall geht es jedoch um die Sprachen, die in einem strukturierten, schulischen bzw. universitären, d.h. unterschiedlichen Umfeld gelernt werden.

Wichtig ist hier, dass jemand in Bezug auf den Fremdsprachenlernprozess erfahren ist, d.h. das Gefühl kennt, in einer Sprachlernsituation zu sein, in der man noch nicht alles ausdrücken kann, was man sagen möchte. Man weiß vielleicht bereits, was für einen Lerntyp man ist und wie man am besten z.B. Vokabeln lernt. Man ist älter und lebenserfahrener, hat möglicherweise individuelle Lern- und Kommunikationsstrategien und Theorien entwickelt. Insgesamt ist die Lernsituation durch eine größere Souveränität, vermutlich auch höhere Systematizität und Bewusstheit geprägt. Bei dieser Situationsbeschreibung ist es dann nicht mehr so relevant, ob eine Sprache nun tatsächlich die zweite, dritte oder vierte Fremdsprache ist, denn die Erfahrungen des Neubeginns einer Sprache wiederholen sich lediglich. Das Erlernen der ersten Fremdsprache unterscheidet sich deutlicher vom Lernen einer zweiten Fremdsprache, nicht mehr zwischen dem Lernen einer zweiten oder dritten Fremdsprache. Für unsere Ausführungen bedeutet dies folglich, dass mit dem Begriff „zweite Fremdsprache“ auch jede weitere Fremdsprache gemeint sein kann.

In den letzten zwanzig Jahren hat man langsam erkannt, dass das Miteinander der Sprachen keineswegs nur Fehler und Durcheinander hervorbringt, sondern dass der Fremdsprachenunterricht von dem Vorhandensein verschiedener Fremdsprachen auch profitieren kann. Lernende können lernprozessbezogene Erfahrungen für das Lernen der neuen Fremdsprache nutzen, um die Rezeption und Produktion einer weiteren Fremdsprache zu erleichtern. Dies gilt nicht nur für Wortübertragungen wie beispielweise eng. *hand*, das gut zu dt. *Hand* übertragen (transferiert) werden kann, sondern auch durch die Tatsache, dass Parallelen zu den anderen gelernten Fremdsprachen gezogen werden können oder aber, dass Unterschiede zwischen den bereits gelernten Fremdsprachen für Kontraste zur Veranschaulichung gegenüber gestellt werden.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass es meistens Englisch ist, das gelernt wurde, bevor mit dem Lernen des Deutschen angefangen wird. Vielfach wird festgestellt, dass die Lernenden oft Englisch gar nicht besonders beherrschten und deshalb keinen Transfer der Lernerfahrungen erwarten, oder dass die Lernerfahrungen mit dem Englischen eher negativ waren, so dass man einen Transfer lieber ausschließlich möchte. Es geht bei dem Ansatz auch nicht darum, dass alle Englisch beherrschen müssen und dass Englisch die Vorbedingung für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache ist. Interessanterweise aber zeigen sich Einflüsse der Lernerfahrung und der vorherigen Sprachenkenntnisse auch bei Lernenden, die sie vehement ablehnen oder für nicht existent halten [1; 2].

Wie die Erfahrung zeigt, das Deutscherlernen als zweite Fremdsprache nach Englisch hat viele Vorteile. Im Bereich des Wortschatzes kann wohl den meisten Nutzen vom früher gelernten Englischen gemacht werden. Zum Beispiel, internationaler Wortschatz z.B. *Taxi, Telefon, Bus, Restaurant, hotel* u.s.w.,

Anglizismen im Deutschen z.B. *cool, Ball,, Kicker, Computer, E-mail, Internet, Capri-Hose, Bowling-Schuhe, Business, Job, Salat, Dessert, Medizin, Musik* u.s.w. Im Bereich der Grammatik kann vor allem im Anfängerunterricht viel Nutzen vom Englischen auch gemacht werden. Zahlreiche Vergleiche zwischen englischen und deutschen Strukturen können helfen, richtige Formen im Deutschen zu produzieren. In der Morphologie sind das: Komposition: vgl. *smart - smarter, klug-klüger* (engl.und dt. mit –er), Prä- und Suffixe vom Latein und Griechischen (z.B. *anti-, de-, dis-,ex-, inter-, post-, pre/prä-, sub-, super-, -and, -ion, -tor, -ismus, -ist*), Zahlmorpheme (*milli-, centi-, max-,* usw i), Endmorphem –er/-or weist auf einen Beruf hin (*teacher-Lehrer; doctor-Doktor*), Präpositionen *seit-since, von-from, für-for, bei-by*, Verbalgruppe –Futur (*ich werdegehen-I will go*), Präsens (*ich gehe-I go*), Form des Perfekts (*er hat getan-he has done*), Präteritum (*er wollte-he wanted*), Wortstellung u.s.w. Regelmäßigkeiten im Bereich der Aussprache/Rechtschreibung werden oft übersehen. Ein vergleichendes Verfahren kann bei der Erschließung von unbekanntem Wörtern sehr hilfreich sein.

Sicherlich ist Englisch nicht alles, aber ohne Englisch ist alles nichts! Das gilt heute für die Ökonomie, für die Politik und für die Wissenschaft. Die englische Sprache dominiert absolut, das ist eine Tatsache, die man überall beobachten kann. Man muss sich deshalb niemals in die Alternative treiben, Deutsch gegen Englisch verteidigen zu wollen. So kann man niemanden überzeugen. Man muss für Deutsch als die wichtige Ergänzung, als zweite wichtige Fremdsprache kämpfen.

Einzelne Sprachen, wie z.B. das Englische, Russische und Chinesische haben heutzutage einen besonderen Stellenwert. Aber zugleich ist Mehrsprachigkeit wichtiger denn jemals zuvor. Und Deutsch nimmt im Rahmen einer für das globale Zusammenleben immer wichtiger werdenden Mehrsprachigkeit zunehmend einen anderen Platz ein als noch vor wenigen Jahrzehnten.

Deutschland ist sowohl als Mitgliedsstaat der Europäischen Union wie auch darüber hinaus Einwanderungsland geworden. Mit Deutsch verbindet sich für manche ausländischen Menschen außerhalb der Europäischen Union eine persönliche Schicksalsfrage. Denn eine der Voraussetzungen für einen dauerhaften Aufenthalt in Deutschland sind gute Deutschkenntnisse. Nur wer gut Deutsch kann, wird sich in die deutsche Gesellschaft und Kultur integrieren können. Aber Gründe und Motive, die deutsche Sprache zu erlernen, liegen viel breiter und gehen einen größeren Interessentenkreis an. Hier seien nur einige Gesichtspunkte erwähnt [4]:

-Deutsch ist in Europa für ca. 110 Millionen Menschen die am weitesten verbreitete Muttersprache.

-Dieser deutschsprachige Raum ist in Europa zugleich der wichtigste Wirtschafts- und Finanzraum.

-Auch in Kasachstan werden im Zuge der weiteren Modernisierung und

zunehmender Investitionen aus dem deutschsprachigen Raum neue attraktive Arbeitsplätze mit erhöhtem Bedarf an Deutschkenntnissen entstehen.

-Und umgekehrt werden kasachische Firmen ihre Produkte im deutschsprachigen Raum umso besser vermarkten können, je mehr sie über Mitarbeiter mit guten Deutschkenntnissen verfügen.

-Aber es geht nicht nur um wirtschaftliche Vorteile deutscher Sprachkenntnisse: der deutschsprachige Raum bietet eine einzigartige Kultur- und Bildungslandschaft. Auf Deutsch kann man hervorragend studieren und forschen. Zudem ist das Studium an den deutschen Hochschulen immer noch weitgehend kostenlos.

-Noch ein Aspekt ist wichtig: die deutschsprachige Medienlandschaft gehört zu den reichsten und vielfältigsten weltweit. Sie können diese Freiheit mit Deutsch besonders intensiv erleben.

-Zwischen Deutschland und Kasachstan bestehen besondere Verbindungen auch im sprachlichen Bereich. Die deutschstämmigen Bürger Kasachstans und die inzwischen in Deutschland lebenden ehemaligen Bürger dieses Landes bilden eine potentialreiche Brücke der Zusammenarbeit in vielen Gebieten. Deutsche Sprachkenntnisse tragen mit ihren chancenreichen Auswirkungen bis in die Wirtschaft hinein zur Festigung dieser Brücke bei.

-Schließlich ist naheliegend: als Tourist kann man den deutschsprachigen Raum mit Deutsch nur umso intensiver erleben.

Quellenverzeichnis:

1. Neuner G., Hufeisen B., Kursiša A., Marx N., Koithan U., Erlenwein S. Deutsch als zweite Fremdsprache: Fernstudieneinheit 26 / Goethe-Institut. München: Langenscheidt, 2009. – 253 s.

2. Staatsprogramm der Entwicklung der Bildung in Kasachstan für 2011-2020.

3. Turechanowa B. Besonderheiten des Deutschunterrichts als zweite Fremdsprache. – Almaty, 2009. – S. 23-26.

РЕАЛИЗАЦИЯ СИТУАТИВНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Дубаков А.В.,

доцент кафедры теории и практики германских языков
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

Аннотация. В статье анализируются особенности реализации ситуативного подхода в процессе формирования методического мышления будущих учителей иностранного языка. В данном ключе автор раскрывает сущностные характеристики методического мышления будущих учителей иностранного языка и ситуативного подхода. В качестве средств реализации ситуативного подхода рассматриваются анализ методических ситуаций и их моделирование.

Ключевые слова: методическое мышление будущих учителей иностранного языка, ситуативный подход, методическая ситуация.

Многочисленные изменения, присущие для современного социального пространства стали одной из магистральных причин появления в высшем педагогическом образовании целого комплекса трансформаций. В данном ключе наблюдается переосмысление имеющихся и разработка инновационных образовательных подходов, направленных на совершенствование профессиональной педагогической подготовки. К исключениям не относится и профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка, состоящая из языкового, психолого-педагогического и лингвометодического аспектов. Важность каждого из компонентов не подлежит сомнению. Во-первых, будущие учителя должны обладать высоким уровнем профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Однако, лишь продвинутое владение иностранным языком не определяет тотальную успешность будущей педагогической деятельности. Учитель иностранного языка должен уметь взаимодействовать с детьми и родителями, осуществлять педагогическую поддержку и сопровождение обучающихся, опираясь на их мотивационную сферу, быть истинным наставником подрастающего поколения. Вместе с тем, обеспечение результативности в обучении иностранному языку не будет достигнуто, если учитель не является методически компетентным. Аксиоматично, что учитель иностранного языка должен обладать не только заданной совокупностью методических знаний и

умений, но и отличаться достаточным уровнем *методического мышления*. Только в подобном случае он сможет более глубоко и по новому подойти к решению вопросов обучения, избежать возможной рутинности урока, прийти к новым методическим решениям и открытиям. Всё обозначенное говорит о необходимости целенаправленной организации формирования методического мышления у будущих учителей иностранного языка в процессе профессиональной подготовки. В рамках статьи мы остановимся на раскрытии сущностных и содержательных характеристик методического мышления будущих учителей иностранного языка, рассмотрим особенности ситуативного подхода и наиболее распространенные способы его реализации в контексте указанного процесса.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что формированию методического мышления учителя в целом, а также учителя иностранного языка в частности посвящены работы Л.В. Ибрагимовой, Н.Е. Кузовлевой, Г.И. Саранцева, Т.С. Табаченко, Е.А. Таможней и др. [2],[3],[4],[6],[7]. Вместе с этим целесообразно сделать вывод, что проблема формирования методического мышления будущих учителей иностранного языка не является решенной в полной мере. Здесь наблюдаются нераскрытость некоторых концептуальных положений, разногласия в формировании понятийно-терминологического аппарата, во многом устаревший характер практико-ориентированных разработок, не отражающих современные лингвометодические положения.

Трактовка методического мышления будущих учителей осуществляется как в контексте педагогики, так и психологической науки. Данная тенденция объясняется тем, что понятие изначально рассматривалось именно в формате психологического поля, однако, сегодня также является непосредственно педагогической категорией.

Л.В. Ибрагимова, интерпретируя методическое мышление в обобщенном виде, считает, что категория представляет собой специальный вид когнитивной деятельности, которая проявляется в методически осмысленном применении положений педагогики и психологии в воспитании и обучении, освоении, создании и применении инновационного педагогического инструментария. Данная интерпретация методического мышления учителя нашла отражение в определении его структурной композиции. В составе методического мышления на процессуальном уровне целесообразно выделить компетентностный и интеллектуально-потенциальный компоненты, в рамках личностного уровня – креативный и мотивационно-рефлексивный. Структурные элементы методического мышления учителя в своем взаимодействии обеспечивают креативное и методически осознанное управление педагогической деятельностью [2, с.10].

Т.С. Табаченко полагает, что методическое мышление представляет собой органичную совокупность мотивационного, психологического, логического и предметного аспектов, каждый из которых может планомерно выдвигаться на первый план в зависимости от типа занятия. Определенное преобладание на лекционном занятии, например, мотивационного аспекта ни в коей мере не исключает присутствия других, так же как актуализация на семинарских занятиях и практикумах логического или предметного аспектов означает наличие их всей комплексной совокупности. В развитии методического мышления педагога одну из ключевых ролей играют следующие умения, качества и способности: 1) умения думать, глубоко проникать в теоретическую сущность вопроса, которые делают будущих педагогов прямыми соучастниками подготовки, поиска и нахождения противоречивых положений в научной сфере; 2) профессиональная компетентность, под которой, в том числе, понимается способность ориентироваться в комплексе ситуаций за счет применения знаний, участие которых помогает осуществить моделирование предметного и социального контекстов профессиональной деятельности; 3) владение методом анализа, умения критически осуществлять оценку источников информации, аргументировать и привлекать витагенный опыт, опираться на него; 4) навыки создания условий возникновения внутренних мотивов учения в связи с проблемным характером познавательной деятельности [6, с. 17].

Е.А. Таможня позиционирует методическое мышление в качестве относительно самостоятельной деятельности, так как она имеет свой предмет, средства, способы, продукт и результат. Являясь компонентной составляющей педагогического мышления, методическое мышление аккумулирует те универсальные черты, которыми характеризуется педагогическое мышление, является его специфической разновидностью.

По мнению автора, мышление как образовательный феномен состоит из четырех аспектов: в его структуру входят предметный, логический, психологический, а также мотивационно-личностный аспекты. Композиция данных аспектов может выступать как объект процесса развития. Методическое мышление является относительно самостоятельной деятельностью, так как имеет свой предмет, средства, способы, продукт и результат. Оно напрямую взаимосвязано с такими категориями, как: методическая культура, методическое мастерство и личность педагога [7].

Итак, методическое мышление учителя иностранного языка является разновидностью педагогического мышления и представляет собой когнитивный поликомпонентный феномен. Его формирование взаимосвязано с формированием лингвометодической компетентности, некоторых личностных

характеристик, которые в дальнейшем составляют базис его перманентного развития в условиях профессиональной деятельности. Наличие методического мышления позволяет учителю иностранного языка «видеть» методическую категорию, обдуманно и рационально применять полученные знания, своевременно анализировать и находить выход из возникающих в процессе обучения ситуаций, способствует более своевременному и глубокому решению профессиональных задач, эффективному управлению процессом обучения. Учитель иностранного языка с достаточным уровнем методического мышления всегда нацелен на поиск оптимальных ответов на профессиональные вопросы, разработку и использование инновационных лингвометодических средств, обладает лингвометодической мобильностью и креативностью.

На занятиях по дисциплине «Методика обучения иностранному языку» должны быть созданы условия для целенаправленного формирования методического мышления будущих учителей. Здесь ведущую роль играют организационные подходы, среди которых действенными возможностями обладает *ситуативный подход*.

Ситуативный подход принимает во внимание положения философии экзистенциализма о существовании человека в ситуации неопределённости и выбора, которая может трансформироваться, по причине чего человек вынужден принимать своевременные решения. Помимо философской компоненты также уместно выделить и *педагогическую*, согласно которой ситуационный контекст рассматривается в качестве педагогического проблемного пространства, отправной точки, цели и средства процесса воспитания. Ситуативный подход предполагает обучение и воспитание с учётом реально происходящих жизненных ситуаций. Тем самым обеспечивается тесная связь жизни и обучения, содержание учебного процесса планируется на основе ситуативного анализа [5]. В процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка реализация ситуативного подхода осуществляется как на общепедагогическом, так и лингвометодическом уровнях. Учитель иностранного языка постоянно сталкивается со всевозможными педагогическими и методическими ситуациями, которые требуют критического анализа и рационального решения. Вариантами реализации ситуативного подхода здесь являются непосредственный анализ методических ситуаций на лекционных и семинарских занятиях, а также моделирование методических ситуаций.

Педагогическая ситуация представляет собой отдельно взятый момент учебно-воспитательного процесса, для которого характерны взаимоотношения участников этого процесса. Педагогическая ситуация содержит ряд противоречий и проблем [8]. Помимо педагогических и методических

ситуаций, на занятиях могут использоваться так называемые ситуативные (ситуационные) задачи [1]. Обязательным для ситуативной задачи выступает наличие цели или требования, условия (известного) и искомого (неизвестного). Искомое, как правило, формулируется в одном или нескольких вопросах. Педагогическая или методическая ситуация является смысловой основой ситуативной (ситуационной) задачи. Ситуативная задача рассматривается в качестве более комплексного по отношению к ситуации понятия, однако, в некоторых случаях категории выступают как равнозначные и синонимичные.

На сегодняшний день существующие практикумы по решению методических ситуативных задач и анализу методических ситуаций морально устарели, и не отражают современных особенностей и тенденций процесса обучения иностранному языку. Здесь целесообразно использовать видеоситуации в виде фрагментов урока, выступающие в качестве альтернативы современным лингвометодическим практикумам. Недостатком методических видеоситуаций является их определенная ограниченность, невозможность охватить большинство моментов, которые предположительно могут возникнуть в ходе урока. Кроме того, в видеокolleкциях представлены лучшие уроки, выполняющие своего рода демотивирующую функцию. Сегодня актуальным и целесообразным является формирование депозитария фрагментов урока иностранного языка. В данный депозитарий могут входить уроки практикующих учителей иностранного языка, уроки студентов, которые они проектируют и проводят во время педагогических стажировок. Для ситуативного анализа могут разрабатываться единые критерии, нацеленные на всестороннее рассмотрение достоинств и недостатков представляемых лингвометодических кейсов. Лингвометодическая ситуация может стать основой для учебной дискуссии, профессионально-направленного круглого стола. Вместе с тем, возможен и индивидуальный анализ видеоситуации, отражение данного анализа в рамках методического эссе-размышления.

Кроме непосредственного анализа ситуаций, в контексте формирования методического мышления будущих учителей иностранного языка целесообразно использовать моделирование методических ситуаций, что прежде всего, воплощается в проектировании фрагмента урока иностранного языка. Фрагмент урока является одним из тех немногих практико-ориентированных методических средств, которые используются в процессе методической подготовки будущих учителей иностранного языка. Его использование помогает будущим учителям в большей мере осознать содержательные и структурные особенности современного урока, увидеть характерные черты его различных типов, отработать выражения классно-словарного обихода, привыкнуть к аудитории, в большей степени «прожить»

возможные методические ошибки. Несмотря на то, что в вузе не существует возможности апробировать фрагменты урока в условиях подлинной практики, данное ситуативное средство является достаточно результативным.

В настоящее время возможными перспективными направлениями в обозначенной теме могут стать составление практикумов по решению лингвометодических ситуативных задач и создание информационно-коммуникационных лингвометодически ориентированных продуктов. Вся трудность в развитии обозначенных направлений состоит в быстром устаревании учебной информации, смене образовательных тенденций и целевых ориентиров. Разрабатываемые в течение длительного времени материалы достаточно быстро утрачивают свою новизну. Создание информационно-коммуникационных лингвометодических продуктов позволит интегрировать в одном контейнере видеоситуации, проблемные вопросы, тестовые задания и т.д.

В качестве общего вывода отметим, что методическое мышление является одной из важных профессиональных характеристик современного учителя иностранного языка. Организация данного процесса должна осуществляться в вузе целенаправленно и планомерно. Учитель с достаточным уровнем лингвометодического мышления способен рационально применять полученные знания, развивать и совершенствовать их, анализировать возникающие ситуации. Реализация ситуативного подхода позволяет приблизить процесс обучения к реальной профессиональной деятельности, увидеть и в большей степени осознать различные стороны многогранных методических категорий, увидеть практические особенности их реализации на практике. Ситуативные задания и задачи нацелены на избежание методических ошибок в дальнейшем, их своевременную коррекцию, профессиональную рефлексию.

Список использованных источников:

1. Дубаков, А. В. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвуза посредством ситуативных задач [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Дубаков Артем Викторович. – Магнитогорск, 2009. – 23 с.
2. Ибрагимова, Л. В. Коллективная поисковая деятельность как средство развития методического мышления учителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ибрагимова Луиза Вахаевна. – Владикавказ, 2014. – 22 с.
3. Кузовлева, Н. Е. Развитие методического мышления в процессе профессиональной подготовки будущего учителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кузовлева Наталья Ефимовна. – Липецк, 1995. – 16 с.

4. Саранцев, Г. И. Учителю – современное методическое мышление [Текст] / Г. И. Саранцев // Наука и школа. – 2014. – № 2. – С. 12 – 16.
5. Соловьев, Г. Е. Событийный подход в воспитании школьников [Текст] / Г. Е. Соловьев // Вестник Удмуртского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 103 – 111.
6. Табаченко, Т. С. Формирование методического мышления будущих учителей русского языка [Текст] / Т. С. Табаченко // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 1. – С. 16 – 22.
7. Таможняя, Е. А. Методическое мышление как разновидность профессионального педагогического мышления [Текст] / Е. А. Таможняя // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 188 – 193.
8. Темина, С. Ю. Различные подходы к трактовке и разрешению педагогических ситуаций [Текст] / С. Ю. Темина // Известия ВГПУ. – 2009. – № 4. – С. 42 – 46.

UTILISATION RAISONNABLE DEL' INTERNET DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Жакебаева М.Г.,

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Костанайского государственного
педагогического университета,

Хамзина А.М.,

студентка факультета иностранных языков
г. Костанай

***Аннотация.** В статье проанализирована и определена эффективность веб-сайтов при изучении французского языка с педагогической точки зрения, а также описан опыт использования интернет-ресурсов на занятиях по французскому языку.*

***Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии в образовании, интернет, веб-сайты, обучение французскому языку.*

On ne peut pas nier l'omniprésence de l'Internet dans la vie humaine en général, surtout dans la vie des jeunes. Plus que tout, l'outil Internet reste celui qui fait le plus parler de lui, surtout au sein de la population jeune, de plus en plus attirée par le net. Une très grande quantité de recherches scientifiques sur l'influence de

l'Internet en résulte. En d'autres termes une question éternelle de l'expansion de l'Internet est bien étudiée, elle est toujours ouverte. Ce travail est lié à l'utilisation des TICEs, c'est-à-dire des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement.

Comme le français cède la place à l'anglais, comme les élèves ne sont pas bien renseignés sur la richesse des sites de l'apprentissage du français, nous trouvons importante et actuelle la problématique de ce travail. De plus, la multitude des sources Internet et l'accès libre des enfants à celles-ci portent des conséquences néfastes pour l'apprentissage. Il existe un risque de se perdre dans cette surabondance des sites FLE (français langue étrangère).

L'actualité du sujet est aussi justifiée par la présence de l'Internet dans le système de l'enseignement de notre pays, par la grande quantité de recherches scientifiques consacrées à cette question. Elle est issue d'une tendance de notre pays à introduire le numérique dans le système de l'enseignement. Le but de cet article est d'analyser et d'identifier l'efficacité des sites Internet dans l'apprentissage du français du point de vue pédagogique.

Dans la classe traditionnelle, notamment dans le système éducatif kazakh, l'enseignant était le détenteur et transmetteur unique du savoir. Il faut maintenant se rendre à l'évidence que c'est plus courant et attrayant d'apprendre une langue étrangère hors de la classe que dans la classe, et l'enseignant n'est donc plus la source unique du savoir et de la communication pour les étudiants. De plus, l'utilisation ciblée d'internet présente un certain nombre d'avantages du point de vue de l'apprenant et de l'apprentissage. Le fait de confier la partie du processus éducatif aux apprenants offre l'occasion d'une attitude plus active et donc une motivation supplémentaire. Ce type d'activité permet aussi de mieux s'ajuster aux besoins et aux rythmes des apprenants. Ainsi, le statut traditionnel de l'enseignant doit être remis en cause.

Les recours aux technologies affectent potentiellement le rôle du professeur, mais pour autant, le rôle du professeur ne perd pas de son importance ; au contraire, il continue d'être présent dans la classe, destiné à remplir de nouvelles fonctions. Il doit abandonner le rôle central comme dans un cours traditionnel. Celui-ci n'est plus de transférer les connaissances, mais d'aider l'étudiant à les apprendre, en lui fournissant des documents, en l'aidant à structurer sa pensée et en le guidant dans l'espace numérique d'enseignement-apprentissage. Son statut évolue, selon A.Uvarov, vers la fonction de médiateur, d'organisateur ou d'administrateur, de concepteur de tâche, d'accompagnateur, etc [1]. D'après cet auteur, ceci signifie que le rapport entre enseignant et apprenant se personnalise et s'individualise. Par ailleurs, cette nouvelle relation représente pour l'enseignant une prise de risque, dans la mesure où il peut être sollicité à tout moment et pour des demandes variées qu'il n'avait pas forcément

prévues. Il lui faut donc être doublement familier des techniques d'improvisation, à la fois pour trouver rapidement la réponse à une question mais aussi pour pallier d'éventuelles déficiences de l'environnement informatique et logiciel au moyen d'activités de secours.

L'enrichissement des ressources sur la toile va inévitablement s'accélérer dans l'avenir. Beaucoup d'enseignants vont se lancer dans la création de leur propre site pour l'apprentissage du F.L.E. Nous pouvons constater que ces ressources offrent des fonctions intéressantes disponibles immédiatement.

Dans ce village internet, ce qui est remarquable c'est que les ressources réalisées dans tous les coins du monde sont partagées. Les ressources créées ailleurs par d'autres enseignants ou des spécialistes d'enseignement du F.L.E. serviront aussi pour prolonger l'apprentissage des étudiants. Face à l'abondance numérique, il est urgent d'effectuer une classification rigoureuse des ressources internet parallèlement à un repérage continu, afin de les rendre valables et d'en tirer le meilleur parti possible.

Une fois cette identification indispensable réalisée, il restera à l'enseignant à proposer aux étudiants un dosage approprié de ces ressources. Il faut évaluer dans l'avenir la réelle efficacité de ces nouvelles ressources par des études plus précises, mais on peut supposer facilement qu'elles favorisent un travail adapté au style d'apprentissage de chacun.

L'efficacité d'internet réside donc dans la façon dont il est utilisé. Dans beaucoup de sites, internet sert de véhicule pour livrer les matériels instructifs pour l'apprentissage. On peut y trouver des avantages étant donné qu'il présente un tel matériel sur la base individuelle avec un feed-back immédiat, permettant aux apprenants de travailler à leur rythme. Il y a, d'autre part, des sites qui offrent des activités qui impliquent plus activement les apprenants, les invitant à un travail plus communicatif. C'est notamment le cas des sites simulant des situations de communication.

Pour une utilisation optimale des outils et médias numériques dans l'enseignement, il faut une infrastructure adéquate et des enseignants compétents, mais aussi une adaptation des formes d'enseignement.

Il existe mille manières intéressantes d'utiliser les outils numériques dans l'enseignement. Le revers de la médaille, c'est qu'ils peuvent facilement inciter les élèves à s'intéresser à autre chose qu'à la matière enseignée. Pour y parer, il faut proposer des travaux pratiques plaisants et diversifiés. Si les élèves travaillent de manière autonome dans un environnement adapté à leurs besoins et à leur niveau, ils utilisent les outils numériques pour rechercher, collecter et traiter des informations, s'exercer, apprendre et présenter des sujets. Dans l'apprentissage autonome, les élèves doivent rechercher seuls des informations sur un sujet imposé ou choisi par

eux. Ils apprennent ainsi à rechercher, évaluer et trier les informations. Cependant le rôle d'enseignant ne doit pas être exclu de ce système innovatif d'enseignement. Cela n'est pas donc possible de rendre tout le travail des élèves autonome et les laisser seuls devant l'écran de l'ordinateur.

Les résultats de notre petite recherche exercée parmi les étudiants de la troisième année de la faculté des langues étrangères font preuve de la nécessité de la liste des sites élaborée par nous, et font donc preuve de l'actualité du sujet. Nous avons mené un questionnaire parmi trois groupes des étudiants de la troisième année afin d'identifier leurs opinions sur Internet comme une ressource éducative et leur connaissance des sites de l'apprentissage du français. Toutes les trois groupes sont à la faculté des langues étrangères. Il y avait 6 répondants dans la groupe 38AR, 9 répondants dans la groupe 36AR et 12 répondants dans la groupe 34AK. La première langue d'études pour tous les trois groupes est anglais, la deuxième langue est le français. Les questions de deux types – ouvertes et fermées – étaient destinées à justifier l'actualité et la problématique du sujet.

Par exemple, selon les réponses à la première et quatrième question (« Est-ce que vous utiliseriez des TICs dans votre future profession / pendant votre stage à l'école ») tous les répondants sont favorables à l'application des supports Internet pendant leur stage. Cependant les réponses à la deuxième question nous montrent que les étudiants interrogés connaissent seulement certains sites ou plateformes anglais (Edmodo, Lingualeo), personne n'a donné un exemple du site ou plateforme français. Compte tenu du fait que les répondants étudient l'anglais comme la deuxième langue, cela cependant n'est pas un bon résultat pour ceux qui apprennent français pendant presque trois ans. En ce qui concerne l'attitude des étudiants à la sécurité, la plupart des interviewés estiment l'adolescence l'âge le plus favorable pour permettre aux enfants de surfer sur Net sans les surveiller. Presque 80% des répondants laisseraient leurs enfants seuls avec Internet à l'âge de 13-16 ans. Cela fait penser que les étudiants comme des futurs parents et des enseignants ne sont pas bien renseignés sur les questions de la sécurité et de l'utilisation fiable de l'Internet bien que les règles soient faciles où même évidentes. En somme il est possible de se fier aux quelques règles d'or d'utilisation fiable de l'Internet [5]:

- Il faut amener son enfant à trouver un *juste équilibre* entre les loisirs, le travail scolaire et les technologies.
- Il faut parler à son enfant des avantages et des défis liés à Internet, et notamment expliquer à son enfant les quatre types de risques liés à Internet
- Il faut parler à son enfant de cyberintimidation : à la fois pour prévenir, mais aussi pour agir.

En ce qui concerne les recommandations pour les futurs enseignants :

- Intégrez l'activité Internet dans un ensemble d'activités d'apprentissage

- Augmentez le degré d'implication des élèves
- Adaptez la tâche au niveau des élèves
- Vérifiez la qualité de l'information
- Utilisez l'internet pour entraîner les quatre compétences

Elaborer une liste des sites Internet appropriés pour l'apprentissage du français était un des objectifs de ma recherche. Certainement, il est facile à se perdre parmi cette multitude des sites Internet destinés à aider aux utilisateurs à apprendre la langue étrangère. Pour faciliter le repérage, nous avons fait appel aux sites présentant un répertoire des liens vers des ressources classés et accompagnés de brèves descriptions de leur contenu. Cependant les documents dont le but initial est plus générale que l'apprentissage du F.L.E. sont certainement utiles pour ce dernier aussi, mais ils nécessitent souvent une exploitation guidée. Les apprenants peuvent donc difficilement en tirer profit sans accompagnement. La première étape consiste à trier et repérer les ressources selon les besoins et objectifs de l'apprentissage envisagé ainsi que le niveau de langue travaillé.

Une autre question essentielle est de savoir si ces ressources sur internet sont d'une qualité satisfaisante et digne d'attention, alors qu'il existe déjà divers matériels d'apprentissage sur des supports plus traditionnels. Ce sont des enseignants qui doivent guider les apprenants dans le chemin d'apprentissage en ligne.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que nous sommes parvenues aux buts de notre travail : nous avons examiné les aspects du changement du rôle de l'enseignant à l'ère du numérique, envisagé scrupuleusement la question de l'utilisation fiable de l'Internet dans l'apprentissage du français, et en fin du compte nous avons réussi à élaborer une liste détaillée et des sites Web, que nous conseillerions à utiliser pour les enseignants et les apprenants autonomes du français. Il est à noter que notre article contient aussi des recommandations destinées à aider les futurs enseignants et parents à éviter les pièges dangereux de l'Internet.

Références:

1. Uvarov, A. Structure des TIC-compétences chez les enseignants et les exigences pour leur formation: recommandations de l'UNESCO. Rédaction 2.0. [Texte] / A. Uvarov // Information et éducation. – 2013. – № 1. – P. 26-40.
2. Soldatova, G. Internet: les possibilités, les compétences, le manuel pour les membres du système d'enseignement [Texte] / G. Soldatova, E. Zotova, M. Lebesheva // information et l'éducation. – 2013 – P. 81 – 83.
3. Zhaparbekova, S. A. utilisation de l'Internet dans l'enseignement des langues étrangères [Texte] / S. A. Zhaparbekova // Méthodes d'enseignement des langues étrangères // Almaty. – 2012. – № 3. – P. 27-30.
4. THOT CURSUS: formation et culture numérique/ dossiers et article:

enseigner avec Internet [Ressource électronique]. – URL: <http://cursus.edu/dossiers-articles/dossiers/221/enseigner-avec-internet/#.VkmRS79RZ00>. – 25.05.2018.

5. Sécurité sur Internet: protection des mineurs, Compétences médiatiques et numériques à l'école [Ressource électronique] : Guide pratique/. – URL: <http://www.netpublic.fr/2014/09/competences-mediatiques-et-numeriques-a-l-ecole-guide/U>. – 25.05.2018.

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В ШВЕЙЦАРСКОЙ КОНФЕДЕРАЦИИ

Зубенко Я.В.,

магистр лингвистики, ст. преподаватель
Костанайского государственного педагогического университета,
г. Костанай, Казахстан

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы языковой ситуации в Швейцарии, описываются варианты немецкого языка и диалектов, а также статус французского языка. Также анализируются предлагаемые в стране языковые курсы.*

***Ключевые слова:** швейцарская конфедерация, языковая ситуация в Швейцарии, диалекты.*

Принято считать, что на Земле нет двух одинаковых языков, каждый язык имеет уникальные, только ему одному присущие черты. Существует ряд гипотез о происхождении языка, но ни одна из них не может быть подтверждена фактами в силу огромной отдаленности события по времени. Они остаются гипотезами, так как их нельзя ни наблюдать, ни воспроизвести в эксперименте. Данным вопросом занимались ученые на протяжении многих столетий, не оставляет он равнодушными лингвистов и в наши дни. Так Н.Б. Мечковская утверждает, что «первоначальный язык человека существовал как один (единый) язык» [1, с.25].

Общее число языков по разным источникам составляет от 2,5 до 5-6 тысяч. Такое различие обусловлено трудностями разграничения литературных языков и диалектов. Особое внимание ученые уделяют структурному разнообразию языков. Есть языки с огромным количеством падежей и языки, где ни имена, ни языки не изменяются. Возможны языки даже с одной гласной, а в некоторых кавказских языках гласных 24 и т.д.

Швейцарская Конфедерация (*Schweizerische Eidgenossenschaft* (нем.) -

Confédération suisse (франц.) - *Confederazione Svizzera* (итал.) - *Confederazi unsvizra* (ромш.)). Швейцария – маленькая горная страна с населением примерно 8 тыс. (по данным на 2014 год), вошедшая в конце 2008 году в зону Шенгена, и название которой обычно путают со Швецией. Существует еще один сложный вопрос, ставящий многих туристов и даже жителей соседних государств в тупик. Это вопрос относительно швейцарской столицы. И сколько бы история с ним ни повторялась, далеко не все способны запомнить, что столица Швейцарии – это отнюдь не международно-политико-дипломатическая Женева, не Цюрих – самый крупный город страны и мировой финансовый центр, и даже не столь знакомый туристам старинным деревянным мостом Люцерн, а довольно скромный и тихий нравом Берн.

Верхом всех недоразумений, связанных с распознаванием Швейцарии среди всех стран мира, является еще одно ее название – *Helvetia*. Оно иногда тоже используется в международной практике. *Helvetia* – не что иное, как одно из имен Швейцарии, восходящее к названию жившего некогда здесь древнего кельтского племени гельветов. С этим именем связан и буквенный символ –СН, используемый на международных автомобильных знаках. Сокращение это расшифровывается как *Confoederatio Helvetica*– и в переводе с латыни означает Швейцарская конфедерация, – таково официальное название страны.

Но особый интерес вызывает языковая ситуация в Швейцарии, в которой официальными языками являются четыре языка, и чьи диалекты остаются тайным языком даже для носителей языков соседних стран.

Диалекты. Швейцария – страна голубых озер, часов, шоколада и диалектов. На протяжении долгого времени проблемой диалектов занимались многие ученые, так одним из основоположников швейцарской диалектологии является Франц Йозеф Штальдер. Он считал, что практически каждая семья имеет в языке свои особенности. И хотя Штальдер занимался исследованиями языка в начале прошлого века, на современном этапе ситуация с использованием диалектов в стране не изменилась.

Среди жителей Швейцарии есть понятия *Schweizerdeutsch* и *Standarddeutsch*, они разграничивают диалекты, на которых говорят в немецкой части страны и немецкий литературный язык, который принят в официальных учреждениях, таких как миграционная полиция, учебные заведения, туристические бюро, банки и т.д. В зависимости от кантона диалекты распадаются на бернский, базельский, цюрихский и прочие. В каждом из кантонов существуют свои особенности в языке. И хотя зачастую диалекты отличаются между собой особыми лексическими выражениями, носителям языка обычно не составляет труда понять общий смысл сказанного. Самым труднопонимаемым диалектом считается валлиссский.

Для иностранцев, не имеющих квалифицированной работы и проживающих на данной территории, ситуация складывается непросто. Одно из важнейших условий для получения рабочего места, является знание диалекта, который существенно отличается от литературного (нормативного) языка. Вследствие этого возникает проблема изучения двух языков, как местного диалекта, так и литературного немецкого. Так, к примеру, фраза на литературном немецком: «Ich lese **ein** interessantes Buch» на бернском диалекте будет звучать следующим образом: «Ich läse **es** interessants Buech», на цюрихском диалекте: «Ich läsä **äs** intressants Buch». Рассмотрим еще один пример на литературном языке: «Ich **kann** Deutsch **sprechen**», и в диалектном варианте: «Ich **chan** Dutsch **reda**». В письменной речи понять содержание высказывания гораздо легче, чем в устной речи. Считается, что диалекты не имеют письменной формы и четких устоявшихся правил правописания. Следует отметить, что пресса издается на литературном языке, однако в местных газетах можно встретить достаточно большое количество объявлений, написанных на диалекте.

Как для носителя языка, так и для иностранца, в достаточной мере владеющего немецким языком, при пересечении границы между Германией и Швейцарией возникает одинаковая ситуация полного непонимания языка, поскольку не только произношение, но в первую очередь грамматика и словарный запас разительно отличаются от немецкого литературного языка. Швейцарского немца можно легко отличить от коренного жителя соседней Германии. Создается впечатление, что швейцарские немцы говорят с набитым горячей картошкой ртом и куда-то при этом спешат. Однако, если швейцарец хочет быть понятым не носителем языка, говорить будет медленно, четко отделяя слова, что будет его существенно отличать от носителя языка Германии. Немцев швейцарцы слегка недолюбливают: очень они самоуверенны, и по-немецки слишком хорошо говорят – гораздо лучше, чем швейцарцы, которых тоже принято считать говорящими по-немецки.

Что касается французского языка, то, по мнению носителей языка, он практически не отличается от литературного французского, за исключением отдельных слов. Рассмотрим некоторые из них. Литературный французский язык: *maire, frère*. / Фрибургский диалект: *syndic, frangin*.

Во французском языке, как и в немецком существуют понятия литературного французского, принятого во Франции и литературного французского, принятого в Швейцарии, но не являющимся диалектом.

Литературный французский язык: *téléphoneportable, 70 –soixante-dix, 80 –quatre-vingts, 90–quatre-vingts-dix, petitdéjeuner, déjeuner, dîner*.

Литературный швейцарский язык: *natel, septante, huitante, nonante*,

déjeuner, diner, souper. Так одним из знаменитых, дошедших до нашего времени литературных источников, интересным примером является отрывок гимна города Фрибура, написанный изначально на диалекте Gruyère и датированный примерно 1805 годом.

LESPAROLES

Lè j'armayidi Kolonbètè Kanchonvinyê iBachè j'Ivouè

Dè bonmatinchè chonlèvâ. Tsankrolomè! n'anpupachâ.

<http://www.lyoba.ch/culture/desalpe/ranz.htm>

Официальные языки. Административно страна поделена на 26 кантонов (19 немецкоязычных, 6 франкоязычных, 1 италияязычных). В Швейцарии четыре официальных языка: немецкий, французский, итальянский и ретороманский. Владение швейцарцами всеми официальными языками, является еще одним мифом, относительно данной страны. Хотя по Конституции 1848 года немецкий, французский и итальянский языки в Швейцарии получили статус национальных языков. Эти же языки в настоящее время признаны официальными на всей территории страны. Основные районы расселения германошвейцарцев – север, северо-восток и центр страны. На западе страны, в романской Швейцарии (Suisse romande) говорят на французском языке. К французской Швейцарии относятся 4 кантона полностью франкоязычных (Во, Женева, Нейшатель, Юра) и 2 частично франкоязычных (Валлис, Фрибург франкоязычны на 2/3).

Считается, что во всей конфедерации установлен франко-немецкий билингвизм, однако далеко не все коренные жители владеют двумя или большим количеством языков. Все зависит от того, в какой сфере деятельности они заняты. Если это городские жители, то по мере их трудовой занятости им необходимо знать язык их кантона, английский язык и диалект, но это обязательное условие скорее для немецкой части страны. Сельские жители, особенно люди преклонного возраста, могут говорить только на диалекте. Коренного швейцарца скорее удивит ситуация, почему иностранец не говорит на языке его кантона, чем он задастся целью выучить еще один язык. Франкоязычные швейцарцы в школе в качестве иностранного языка обязательно изучают литературный немецкий, при этом они практически не знают, те диалекты, на которых в быту разговаривают между собой швейцарские немцы.

В Швейцарии законы издаются главным образом на немецком языке и переводятся на французский. Обратное же имеет место очень редко. В кантонах своего распространения все четыре языка используются в государственных учреждениях, на производстве, в школьном преподавании, а также в прессе, на радио и телевидении, в зависимости от языка кантона. К примеру, указатели на

автобусных остановках, дорожные знаки на двух и более языках, в зависимости в какой части страны они находятся. В поездах также остановки объявляются на нескольких языках.



На международной арене любой из этих трех языков имеет одинаковое право официально представлять Швейцарию. Ретороманский язык лишь недавно был признан официальным, причем только на внутригосударственном уровне, где он служит средством общения между ретороманцами и федеральными органами власти. Что касается носителей ретороманского языка, то их насчитывается около сотни представителей, хотя число жителей ретороманской части страны составляет около 35 000. Ретороманский представляет собой смесь итальянского языка с латинским языком, владеют им жители итальянской части Швейцарии.

«Wo wohnst du?» «Ich wohne in Tokio». (немецкий)

«Nuaabitais Vus?» «Jauabitesch a Tokyo». (ретороманский)

Слово «ретороманский» образовано от названия римской провинции Реции. Так в кантоне Граубюнден говорят на трех языках: на немецком, итальянском и ретороманском. Сегодня в Швейцарии отмечается незначительный рост франкоязычного и италияязычного населения, а численность немецкоязычного и особенно ретороманского населения сокращается. В то же время наблюдается рост числа иммигрантов.

Другие языки. Языковое разнообразие Швейцарии, сложившееся исторически на протяжении многих столетий, дополняется языками эмигрирующих в эту страну иностранцев. Как показали результаты переписи населения, эмигранты из стран бывшей Югославии определяют самую большую языковую группу среди прочих иностранцев, что составляет 1,4% от общей численности населения. В Швейцарии можно встретить представителей самых разнообразных языковых семей и групп. Здесь можно познакомиться даже с жителем Эфиопии, хорошо говорящим по-русски. Аэропорт Цюриха и вокзал Берна представляют собой огромную площадку многоязычия и поликультуры. В последнее время можно отметить большое число эмигрантов из Тайланда, которые выполняют низкооплачиваемую работу и говорят либо на

швейцарском диалекте, либо на плохом английском.

Языковые курсы. В Швейцарии предлагается большое количество курсов, как для студентов, так и для всех желающих. Обычно этим занимаются так называемые народные школы (Volksschule), которые помимо разных прочих курсов предлагают еще и языковые. В отличие от университетов, здесь имеют шанс получить работу и не носители языка с филологическим образованием. Занятия проходят один раз в неделю и стоят достаточно дорого, поэтому иностранцы стараются либо общаться сами с носителями языка, либо занимаются дома по учебникам. Особенно популярно изучение языка в команде. Можно раз в неделю встречаться за чашкой кофе и говорить на двух языках, объясняя друг другу те или иные правила в своем языке. У каждой страны своя методика преподавания, поэтому такая работа требует большого терпения. Преподавание языковых курсов может входить в обязательную программу при подготовке филологов. Студенты могут дополнительно изучать такие языки как арабский, китайский, французский, итальянский, японский, греческий, русский и испанский.

К примеру, при Бернском университете проводятся языковые курсы немецкого языка для студентов-иностранцев других факультетов и институтов. Преподаватель сам заранее разрабатывает задания и раздает их студентам-филологам, которые работают по ним с посетителями курсов в минигруппах по 2-3 человека. Студентам-филологам не читают лекции по методике преподавания иностранного языка при подготовке в университете, поэтому при посещении курсов чувствуется большая разница в преподавании языка.

Заключение. У каждого языка своя судьба, различаются их коммуникативные роли, функции, социальные статусы, юридические ранги. Так на примере языковой ситуации в Швейцарии можно судить, с одной стороны, о разнообразных взаимоотношениях между отдельными языками, а с другой стороны, о социальных параметрах человека. На Земле нет двух одинаковых языковых ситуаций, нет двух языков с равным объемом коммуникации, с одинаковой историей и с одинаковым будущим. Считается, что в большинстве языков есть и аналитические и синтетические средства выражения грамматических значений, однако их удельный вес бывает разным. Учеными были предприняты попытки систематизации языков. Еще Вильгельмом фон Гумбольдтом была предложена морфологическая типология языков, которые он разделил на аналитические, агглютивные и неинкорпорирующие. На современном этапе изучения языков данной проблемой занимаются многие ученые. Так, по мнению Н.Б. Мечковской, типология языков возникла как метод исследования разнообразных и внутренне сложных объектов путем выявления их общих или сходных черт и

группировки, объединения объектов с учетом меры этой близости в некоторые классы.

Также не стоит забывать, что изучение иностранных языков позволяет нам не только общаться с жителями других стран, он дает возможность проникнуть в культуру народа, понять его менталитет, коснуться реалий жизни людей, живущих от нас за тысячи километров.

Список использованных источников:

1. Мечковская, Н. Б. Общее языкознание: Структурная и социальная типология языков: Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей [Текст] / Н. Б. Мечковская. – 2-е изд. – М. : Флинта, 2001. – 312 с.

2. Сколько иностранных языков нужно учить в школе? [Электронный ресурс] : интернет портал «SWI.swissinfo-ch». – Режим доступа: <http://www.swissinfo.ch/rus/http---www-swissinfo-ch-rus-40481720/40481720>. – 25.07.2018.

3. Язык: происхождение языка [Электронный ресурс] : интернет портал «Langust». – Режим доступа: http://www.langust.ru/review/lang_h01.shtml. – 25.07.2018.

4. Эти странные швейцарцы: Самосознание. [Электронный ресурс] : интернет портал «Langust». – Режим доступа: http://www.langust.ru/review/xeno_sw1.shtml. – 25.07.2018.

5. Посольство Российской Федерации в Швейцарской Конфедерации. [Электронный ресурс] : интернет портал Посольства РФ. – Режим доступа: <http://www.switzerland.mid.ru/>. – 25.07.2018.

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ «ФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ – МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Камышева О.С.,
доцент кафедры теории и практики германских языков
ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

Аннотация. *Статья посвящена сопоставительному исследованию метафорической модели «Физическое состояние – музыкальное искусство» в русской и английской фразеологии. Результаты исследования показывают, что в сопоставляемых языках сфера-магнит представлена не одинаково: в русской фразеологии актуализируется состояние нервного напряжения, голода и высокого роста, тогда как только в английской фразеологии характеризуется состояние алкогольного опьянения и сна. При переводе подобных фразеологизмов с русского языка на английский и с английского языка на русский метафорический образ может быть полностью изменен или нейтрализован, что может быть обусловлено культурными особенностями.*

Ключевые слова: *фразеологизм, концептуальная метафора, метафоры физического состояния, фрейм-источник «Музыкальное искусство».*

В последнее время ученые уделяют большое внимание исследованию музыкальных метафор в рамках фразеологии. Подробный анализ метафор фразеосемантического поля «Музыка» находит место в работах А.Р. Гильмутдиновой, И.В. Зыковой, Н.О. Самаркиной, Д.Е. Хохонина.

Особенно важным представляется исследование музыкальных метафор в сопоставительном аспекте. Это позволяет выявить черты сходства и различия в разных лингвокультурах, что, в свою очередь, помогает достичь адекватного соответствия в процессе перевода.

Цель данной статьи – исследовать метафорическую модель «Физическое состояние – музыкальное искусство» в русских и английских фразеологизмах, а также выявить особенности ее перевода с русского языка на английский и с английского языка на русский.

В когнитивной лингвистике одним из способов репрезентации концепта в языковой картине мира является метафора. Теория концептуальной метафоры была впервые разработана американскими учеными Дж. Лакоффом и М. Джонсоном и предусматривает перенос знаний из одной понятийной области в другую [1]. На основе этого положения в отечественном языкознании получает развитие теория метафорического моделирования (А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, И.М. Кобозева, Е.С. Кубрякова, А.П. Чудинов). Согласно этой теории, когнитивная модель метафоры включает исходную понятийную область (область-источник, сферу-донор) и новую понятийную область (сферу-магнит, сферу-мишень, реципиентную зону), которая обычно сохраняет не только структуру исходной области, но и эмотивный потенциал, характерный для концептов сферы-источника. При этом с точки зрения когнитивной лингвистики метафорой является любой компаративный троп, включая сравнение, фразеологизм, гиперболу и т.д.

Полагаем, что метафоры физического состояния в русской и английской

фразеологии можно проанализировать, взяв за основу фрейм-источник «Музыкальное искусство».

Для данного исследования русскоязычные и англоязычные фразеологизмы, передающие физическое состояние посредством музыкальных ассоциаций, были отобраны из словарей и готовых баз данных интернет-ресурсов. Методом сплошной выборки было выделено 6 метафорических единиц в русском языке и 9 метафорических единиц в английском языке. Проанализируем подробно выделенные фразеологизмы.

Исследование метафорических единиц показывает, что некоторые фразеологизмы являются параллельными в русском и английском языках, а, следовательно, возможен дословный перевод. Так, в русской и английской языковых картинах мира смерть человека метафорически сравнивается с исполненной песней: *песенка спета / someone's song is sung*.

В русских и английских фразеологизмах с одним и тем же значением возможны разные музыкальные образы. Как в русской, так и английской фразеологии встречается выражение, передающее физический недуг – шум в ушах: *у меня звенит в ушах / I have a drumming in my ears*. В русском языке сферой-источником является колокольный звон, тогда как в английском – звучание барабана. В том и другом случае актуализируется тембр ударных музыкальных инструментов.

При переводе англоязычных фразеологизмов с метафорической моделью «Физическое состояние – музыкальное искусство» на русский язык наблюдается использование метафорической модели, не связанной с музыкальной тематикой. Так, в английской языковой картине мира здоровое состояние человека сопоставляется со скрипкой или колоколом: *as fit as a fiddle; as sound as a bell*. Фразеологизмы с подобным значением на русский язык будут переводиться *здоровый как бык* (музыкальная метафора меняется на зооморфную). Состояние алкогольного опьянения в английском языке сравнивается с тугим барабаном: *to be as tight as drum*, при этом сам человек в таком состоянии может быть представлен как скрипач: *to be drunk as a fiddler*. В русском языке встречается подобный фразеологизм с другим концептуальным наполнением: *пьян как сапожник*.

В некоторых случаях при переводе фразеологизмов достаточно трудно подобрать метафорический аналог, не говоря уже о сохранении музыкального образа. Так, в русской языковой картине мира нервное напряжение сопоставляется с музыкальным инструментом, а воздействие на физическом уровне рассматривается как процесс игры: *играть на нервах*. Также непараллельной в английской лингвокультуре является метафорическая модель «Состояние голода – исполнение песни»: *Натоцак и песня не поется; хорошо*

песни петь пообедавши. В англоязычном языке пожелание крепкого сна (обычно детям) репрезентируется как встреча на большом барабане: *see you on a big drum.*

Отсутствие аналогичных фразеологизмов с подобной метафорической моделью в переводе может быть обусловлено культурными особенностями. Так, с музыкальным инструментом и тембром его звучания может ассоциироваться смерть: *the bell tolls for smb., ring (sound) the (death) knell of (for) smb.* Истоки этих выражений кроются в английской поэзии. Впервые этот фразеологизм находит место в стихотворении Дж. Донна «Молитвы», в дальнейшем получил широкое распространение благодаря роману Э. Хемингуэя «По ком звонит колокол». «Смысл выражения: предложение задуматься о своем месте в мире, о своей бренности, об общности человеческих судеб, солидарности людей и т. д.» [3].

В русской фразеологии встречается метафорическая модель «Тело (его часть) – музыкальный инструмент». Так, рослый человек может сравниваться с колоколом: *вырос детинушка с Ивана Великого.* В этом фразеологизме присутствует отсылка к известной колокольне Ивана Великого, которая входит в архитектурный ансамбль Соборной площади Московского Кремля. В старину выражение возникло в связи с тем, что колокольня Ивана Великого была видна 10 верст до Москвы [2]. Метафорическая модель «Тело (его часть) – музыкальный инструмент» может быть связана с физическим состоянием голода: *брюхо не гусли, не евши не уснет.* В данном случае упоминается старинный русский инструмент – гусли.

Подводя итоги, отметим, что как в русской, так и английской фразеологии метафорическая модель «Физическое состояние – музыкальное искусство» не является частотной, тем не менее, проанализированный практический материал позволяет сделать ряд интересных выводов. Во-первых, в русской и английской фразеологии параллельной является метафора «Смерть – музыкальное искусство». В этом случае наиболее адекватным представляется дословный перевод. Метафорическая модель «Шум в ушах – музыкальное искусство» также обнаруживается как в русской, так и английской фразеологии, однако варьируется сфера-источник: в русском языке метафорически слышен тембр колокольчик, так как в английском – барабанная дробь.

Следует отметить, что в сопоставляемых языках сфера-магнит представлена не одинаково. В частности, исключительно в русской фразеологии актуализируется состояние нервного напряжения, голода и высокого роста, тогда как только в английской фразеологии характеризуется состояние алкогольного опьянения и сна.

При переводе непараллельных фразеологизмов метафорический образ может быть полностью изменен или нейтрализован, что может быть обусловлено культурными особенностями.

Список использованных источников:

1. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем [Текст] / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
2. Пословицы, поговорки и загадки о колоколах [Электронный ресурс] // Колокола : интернет-журнал. – Режим доступа: <http://www.kolokola.com/archives/222>. – 15.09.2018.
3. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений [Электронный ресурс] // Библиотекарб.Ру : электрон. библиотека. - Режим доступа: <http://bibliotekar.ru/encSlov/15/77.htm>. – 15.09.2018.

ACADEMICA PROJECT AS THE WAY TO STABILIZE THE SYSTEM OF TEACHING ICT IN KSPU

Кифик Н.Ю., к.п.н.
Данилова В.В., к.п.н.
Тобылов К.Т., к.э.н.
РГП на ПХВ «Костанайский государственный педагогический университет»
г. Костанай, Казахстан

Аннотация. В статье описывается международный проект ACADEMICA, который имеет постоянную цель, заключающуюся в достижении транснационального сотрудничества между 7 странами Европейского Союза. Также в статье делается акцент на модернизации процесса внедрения ИКТ в рамках реализации данного проекта.

Ключевые слова: проект ACADEMICA, обучение с использованием ИКТ, модернизация образования.

Every project connected with the sphere of education as well as the other aspect of social life must have a long lasting impact on all the levels of environment.

According to the Standards on the “Concept of development of Kazakhstan – 2050” it is demanded that all the people must be highly qualified in the field of ICT. The topics on pedagogical aspect within ACADEMICA Project will contribute to the social aspect of higher educational pedagogical institutions with the pedagogical aspect.

The focus on some new networks as well as cyber security mechanisms is of paramount importance for the technical competencies of any qualified specialist.

Sustainability as the quality of any phenomenon to be vital and efficient long after the specially designed manipulations are over cannot be imagined without the measure of preliminary work in this direction.

ACADEMICA project is an international project funded by Erasmus+ programme of the European Commission - “Accessibility and Harmonization of Higher Education in Central Asia through Curriculum Modernization and Development“ /ACADEMICA/ Key Action 2: Cooperation for innovation and the exchange of good practices. The Project is carried out under the centralized activity “Capacity-building in the Field of Higher Education” /CBHE/- 2015 [1].

Having the ongoing aim to be reached in the form of transnational cooperation between 7 countries both of European Union (Bulgaria, Italy, Spain, Austria) and Central Asia (Kazakhstan, Uzbekistan and Turkmenistan), the Project has the following outcomes:

- 1) Jointly modernized courses in the sphere of engineering and IT;
- 2) Compendium of the best practices;
- 3) Organizing joint scientific events.
- 4) Further tangible collaboration (co-authored articles, theses, etc.).

Modernization of ICT course mainly concerned the introduction of the new modules and reshaping of already existing ones:

The topics that have been modernized or re-shaped include:

- 1) Pedagogical aspect of ICT
- 2) Functional organization of computers
- 3) Input, output, processing and storage devices.
- 4) Protecting systems and data
- 5) Teacher-student-intrfacemode.
- 6) Technology of programming of ORM.
- 7) The distributed, parallel and heterogeneous databases.
- 8) Architecture.
- 9) Peer-to-peer networks.
- 10) Client/server networks.
- 11) Social networks and pedagogically mediated technologies.
- 12) «Infrastructure as a Service» - «IaaS».
- 13) «Platform as a Service», «PaaS»/»Software as a Service» or»SaaS”.
- 14) Use of multimedia technologies for education.
- 15) Green technologies in ICT.
- 16) Blended and distance learning.
- 17) Identifying health and safety risks as a result of misusing ICT.

- 18) Awareness of what constitutes a safe and healthy ICT environment.
- 19) Forming of an ecosystem of IT of entrepreneurship
- 20) Support small startup of the companies.

At the end of this course, the student will be able to:

- to work with electronic spreadsheets, to execute consolidation of data, to build diagrams;
- to work with databases;
- to project and create simple web-sites;
- to make processing of vector and bitmap images;
- to create multimedia presentations including prezi, 3D.
- Acquaintance with modern methods on the use of means of ICT.
- Training in use of means of ICT in professional activity of future teachers.
- Training in effective application of means of ICT in educational process, including work with the distributed information resource of educational appointment.
- Acquaintance with opportunities of practical realization of the training focused on use of technologies of multimedia, systems of artificial intelligence, the information systems functioning on the basis of computer facilities, providing automation of input, accumulation, processing, transfer, operational management of information.

This syllabus is dedicated to the process of forming self-education of students and the gradual transfer to the blended and distance learning. The criteria for students' assessment have been widely used as an indicator of the effectiveness of education provided. The topics, methods and approaches modernized within the framework of the Bologna process reflect the schemes for cooperation, self-management, lifelong learning of students including social aspects (pedagogical aspects of ICT-competencies). ICT-methods include:

- Blogging services.
- Using of e-Platforms (Edmodo).
- Smart technologies.
- Prezi.
- Social networking (FB, mail service).
- Google forms and survey monkey.

Sustainable development of the Project is realized at various directions:

- 1) macro-level presented by the social environment the Project can have an impact on;
- 2) mezzo-level dealing with administrative staff and teachers using ICT, parents and local authorities;

3) micro-level of the changing pupil's personality under the direct influence of ICT.

Macro-level of sustainable development of the Project

This level is aimed at extension of the bonds within the borders of the Project, as well as the frames of other professional, social, economic bonds.

For example, webinars and demo-films on pupils' achievements can be disseminated both online and face-to-face.

This level also deals with the opportunity of proliferation of the Project results among all the social environments having indirect and direct impact on education as well as the engineering sphere.

Mezzo-level of sustainable development of the Project

This level deals with the surrounding environment of close teaching and administrative staff. This opportunity of staff involvement is closely connected with dissemination processes. Newsletters on various levels can be applicable here.

As the Newsletter 2 states “the first exploitation events in all CA universities with participation of Ministries, Associate partners and stakeholders are foreseen. In the scope of the Work package 4 of the ACADEMICA project, Dissemination and Exploitation of Results, a national exploitation event needs to be organized in order to promote target group participation into the experimentation phase – ACADEMICA training path piloting. Each of the Universities from Central Asia countries involved in the project (Kazakhstan, Uzbekistan and Turkmenistan) will hold such a meeting” [2].

Micro-level of sustainable development of the Project

This level mainly gives the right to all the participants of the project to use the resources jointly elaborated by the ACADEMICA consortium. These materials include the set of lecture notes, video lessons on the general topic for modernization of the curricula based on modern approaches.

So, the materials are open for everyone interested in the professional growth in the sphere of ICT. Letters of interest have been already proliferated by the University.

References:

1. E-source [International project funded by Erasmus+ programme of the European Commission - “Accessibility and Harmonization of Higher Education in Central Asia through Curriculum Modernization and Development“ //ACADEMICA Key Action 2 : Cooperation for innovation and the exchange of good practices. The Project is carried out under the centralized activity “Capacity-building in the Field of Higher Education” /CBHE/- 2015] – www.academicaproject.eu
2. Newsletter 2 /ACADEMICA/Erasmus+ programme of the European Commission - “Accessibility and Harmonization of Higher Education in Central Asia

through Curriculum Modernization and Development“ /ACADEMICA/ Key Action 2: Cooperation for innovation and the exchange of good practices. The Project is carried out under the centralized activity “Capacity-building in the Field of Higher Education” /CBHE/- 2015.

О ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИЛИНГВИЗМА У СТУДЕНТОВ ИЗ ТУРКМЕНИСТАНА

Копырина М.В.,
доцент кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»,
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются основные типы многоязычия: двуязычие (билингвизм) и тригlossия (трилингвизм). Особое внимание уделяется естественному билингвизму узбеков, проживающих на территории Туркменистана. Раскрываются причины и способы формирования полилингвизма студентов-туркмен, обучающихся в России. Анализируются возможности сопоставительного (контрастивного) подхода в обучении иностранным языкам, включая русский, студентов языковых специальностей педагогического вуза.*

***Ключевые слова:** билингвизм, трилингвизм, полилингвизм, родной язык, иностранный язык, сопоставительный (контрастивный) подход.*

Глобализационные процессы, ставшие визитной карточкой двадцать первого века, способствовали активизации миграционных процессов практически на всей планете. Одним из следствий стала академическая активность молодых людей, которые получили возможность получить или продолжить образование за пределами своей страны.

Российское образование всегда было востребовано представителями разных стран, особенно молодежью из бывших союзных республик. В последнее десятилетие приток студентов-иностранцев настолько увеличился, что их можно увидеть не только в крупных столичных вузах, но и в небольших провинциальных университетах и институтах. Не стал исключением и Шадринский государственный педагогический университет, где в настоящее время получают высшее образование юноши и девушки из Азербайджана, Казахстана, Кыргызстана и Туркменистана. Особой популярностью у представителей Туркмении пользуется гуманитарный факультет, где они имеют возможность изучать как специальность два иностранных языка: русский и

английский, либо английский и немецкий. На примере этих студентов можно рассмотреть все известные нам формы многоязычия.

К самым распространённым типам многоязычия относят двуязычие (билингвизм) и триглоссию (трилингвизм).

Под билингвизмом (двуязычием) обычно понимают владение двумя языками и умение с их помощью осуществлять успешную коммуникацию (даже при минимальном знании языков), либо одинаково совершенное владение двумя языками, умение в равной степени использовать их в необходимых условиях общения. Таким образом, различают два вида билингвизма: естественный (бытовой) и искусственный (учебный).

В практике работы со студентами из Туркменистана нам часто приходится сталкиваться со случаями естественного билингвизма, поскольку значительное число обучающихся – узбеки по национальности. В домашней обстановке, с родителями и родственниками, они общаются на узбекском языке, а в школе и в других общественных местах – на туркменском, поэтому к моменту поступления в школу (в возрасте 6-7 лет) дети должны хорошо владеть государственным языком, который постепенно становится равноправным языком общения.

Случаи искусственного (учебного) билингвизма в Туркменистане встречаются все реже, так как в последнее десятилетие изучение второго иностранного языка стало обязательным для всех школьников, хотя был период, когда в некоторых школах преподавался только русский язык в качестве иностранного.

В Туркменистане русский язык изучается в школе как первый или второй иностранный параллельно с английским, немецким или французским. Таким образом, студенты, обучающиеся на профиле «Русский язык как иностранный и английский язык» к окончанию вуза могут считаться полноценными трилингвами.

Трилингвизм или триглоссия представляет собой сосуществование трех языков в речемыслительной сфере индивида, использующего эти языки в различных коммуникативных ситуациях в зависимости от цели общения, места реализации акта коммуникации и т. д. [2, с. 84]. Как и билингвизм трилингвизм может быть естественным и искусственным [1, с. 8].

Билингвизм и трилингвизм являются первичными формами многоязычия или полилингвизма. Однако полилингвизм и трилингвизм не одно и то же. Полилингвизм представляет собой «способность индивида пользоваться освоенными четырьмя и более языками для профессиональных целей» [2, с. 87]. То есть категория полилингвизма выступает в сравнении с категориями билингвизма и триглоссии как ещё более сложное, более многокомпонентное

явление.

Билингвизм, трилингвизм и полилингвизм имеют индивидуальный характер. Они субординативны по своей природе, поскольку обучающиеся владеют языковыми системами в различной мере. Следовательно, такой тип многоязычия можно определить как искусственный субординативный смешанный полилингвизм.

Говоря о студентах-туркменах, получающих профессию учителя русского и английского языков, мы вполне можем употребить не только термин «трилингвизм», но и термин «полилингвизм», если речь идет об этнических узбеках, проживающих в Туркменистане: они свободно владеют узбекским и туркменским языками, к которым добавляется относительно свободное владение русским и английским.

Еще более интересная ситуация возникает, когда эти студенты овладевают профессией учителя английского и немецкого языков. Тогда выпускники-туркмены имеют в активе четыре языка: туркменский (родной), русский (как иностранный и язык обучения) и два других иностранных языка. В активе выпускников-узбеков – уже пять языков с разным уровнем владения.

Если учесть, что многие из наших студентов проживают на территориях, пограничных с Узбекистаном и потому густонаселенных этническими узбеками, получается, что почти все они полилингвы, так как достаточно регулярно используют узбекский язык для бытового общения. Более того, некоторые студенты неплохо владеют разговорным турецким языком, поскольку имеют возможность смотреть турецкое телевидение и выезжать в Турцию на отдых или для получения образования, в том числе специально для изучения языка.

Все вышеизложенное открывает широкое поле деятельности для вдумчивого и творческого преподавателя иностранного, включая русский, языка, работающего со студентами из Туркменистана. Основные методические подходы и принципы формирования трилингвизма были рассмотрены нами в одной из статей [3].

Принцип сопоставительного (контрастивного) подхода должен, по нашему мнению, стать ведущим принципом в обучении, так как в процессе овладения любым иностранным языком в структуре языкового сознания обучающегося происходят изменения, связанные с сосуществованием нескольких языковых систем.

Надо лишь помнить, что большинство наших студентов-иностранцев не владеют умениями и навыками самостоятельного сопоставления языковых явлений и их вдумчивого анализа. Поэтому на преподавателя иностранного языка в иноязычной аудитории часто ложится двойная нагрузка по

сопоставлению языковых явлений двух и более языков и формированию умений и навыков этого сопоставления у своих студентов.

Необходимо отметить, что в последние годы проблема сопоставительного анализа туркменского и изучаемого иностранного языка стала одной из приоритетных в поствузовской аттестации туркмен – выпускников иностранных педагогических вузов, которые проходят обязательную процедуру подтверждения дипломов в Министерстве образования Туркменистана. Для них организуют специальный курс лекций по сопоставительному анализу, например, туркменского и английского языков, с последующей сдачей экзамена, чтобы, придя в школу, молодые преподаватели уверенно владели необходимыми знаниями и умениями и могли реализовать их на практике.

Список использованных источников:

1. Барышников, Н. В. Дидактический трилингвизм [Текст] / Н. В. Барышников // Теоретическая и экспериментальная лингводидактика : сборник статей. – Пятигорск : ПГЛУ, 2003. – С. 6-15.
2. Барышников, Н. В. Профессиональная межкультурная коммуникация [Текст] : монография / Н. В. Барышников. – Пятигорск : ПГЛУ, 2010. – 264 с.
3. Копырина, М. В. Формирование трилингвизма у студентов-филологов педагогического вуза [Текст] / М. В. Копырина // Русский язык и иностранные языки в современном поликультурном пространстве: актуальные вопросы изучения и преподавания : монография / под общ. ред. проф. С. Л. Суворовой. – Шадринск : ШГПУ, 2016. – Кн. 1. – С. 176-194.

БИБЛЕЙСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Коурова О.И.,
д.филол.н., профессор
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В предлагаемой статье представлен анализ освоения русским языком фразеологических единиц, источником которых явилась Библия. Отмечена актуальность знания библейской фразеологии.*

***Ключевые слова:** библия, библейская фразеология, освоение, культурно-историческое значение.*

2018 год весьма значим в культурно-историческом аспекте.

В 863 году, 1155 лет назад, возникла славянская письменность, созданная Кириллом и Мефодием для перевода библейских текстов с греческого языка на славянские с целью распространения христианской религии среди славян.

В 988 году, 1030 лет назад, русский князь Владимир принял крещение и занялся введением православия на Руси. Началось строительство церквей, широкое распространение христианства на Руси, приобщение к Библии и библейской фразеологии.

Библейская фразеология – это выражения, восходящие по своему происхождению к Библии – Священному писанию. Эти фразеологические единицы нередко именуются лингвистами сакральными, священными (лат. *sacer-* `священный, относящийся к религиозному культу и ритуалу`).

Цель нашей статьи – произвести анализ освоения библейских фразеологизмов русским языком.

К Библии как источнику русских фразеологизмов обратились лингвисты А.М. Бабкин, Е.М. Верещагин, В.Г. Гак, А.В. Григорьев, К.Н. Дубровина, Г.А. Иоффе, Н.П. Матвеева, В.М. Мокиенко, С.Г. Шулежкова, Н.М. Шанский и др., на рубеже XX-XXI вв. стали активно издаваться словари библейских фразеологизмов.

Библия – одна из замечательных книг в мире. Её изучают земляне уже много веков. Библия в переводе с греч. (*biblia*) – это `папирус, из которого изготавливали в древности бумагу, а затем и книги, в буквальном смысле – это книги, т.е. собрание книг`.

Как известно, Библия состоит из Ветхого и Нового Заветов.

Ветхий Завет был создан иудеями до рождения Иисуса Христа и включал 50 книг. Ветхий Завет делится на три группы книг: Пятикнижие, Пророки, Писания

Новый Завет был создан позднее, в оригинале сохранился на греческом языке, включал 27 книг. Новый Завет часто именуется Евангелием (буквально – `благая весть`), в нем – книги святых апостолов Матфея, Марка, Луки, Иоанна. Новый Завет представляет деяния святых апостолов и послания разных лиц.

Библия первоначально была рукописной, на Руси она переводилась и многократно переписывалась благодаря созданию славянской письменности. Но цельной книги долгое время не было. Древнерусская литература строилась во многом как монтаж библейских цитат. В печатном виде впервые она была представлена Иваном Федоровым в конце XVI века как Острожская Библия (1580-1581 гг.).

Объем фразеологических единиц в современных словарях библейской фразеологии неоднозначен по объему.

Главная причина – их архаизация. В результате одни лингвисты устаревшие библейские фразеологические единицы включают в словари, другие – нет. Например, далеко не во всех словарях можно найти такие устойчивые выражения из Библии, как *Аредовы веки, бесплодная смаковница, гробы повапленные, Иерихонская труба, кимвал звенящий, купель Салоамова, Мафусаилов век, Ноев ковчег, приносить жертву Молоху, служить Мамоне, сосуд скудельный, стоять как Лотова вдова, фараоновы тощие коровы, фиговый листок* и др.

Их архаизация может быть объяснена наличием неясных по значению слов-компонентов и отсутствием семантической актуальности фразеологизмов.

В целом же библейские фразеологические единицы несут на себе отпечаток времени, которое прошло человечество, начиная с создания Библии; это огромное духовное наследие патриархов, пророков, царей, мудрецов, проповедников. Неслучайно основная часть сохранившихся библейских выражений в русском языке имеет духовную семантику и отпечаток книжности. Например: *агнец божий, агнец невинный, дар божий, да минует меня чаша сия, в поте лица, вкушать от древа познания, воздать сторицей, испить чашу (чего) до дна, глас вопиющего в пустыне, земля обетованная, идти на Голгофу, кесарю кесарево, а Богу – богово, лето Господне, не хлебом единым жив человек, неопалимая купина, нести свой крест, перст Божий, святая святых, Соломоново решение, юдоль печали* и др.

Некоторые из библейских выражений узнаваемы, т.к. они включают лексему Бог, сохраняют старославянские приметы, например: начальную *А: агнец*, начальное *Е: единый*, неполногласие: *древо, глас*, суффиксы - *ниј: познание, -юц: вопиющий*, приставки *ис-: испить, вос-: воздать* и др.

В XIX веке многие жители России хорошо знали содержание Библии и активно использовали библейские фразеологизмы как в художественной литературе, так и в устной речи.

По модели библейских выражений в пушкинскую эпоху образовывались их варианты и новые фразеологизмы. Так, на основе фразеологизма *выпить чашу (чего)* (‘испытать, изведать в полной мере жизненные страдания’) были образованы варианты: *выпить чашу бед* (А.А. Дельвиг), *выпить чашу горести* (К.Н. Батюшков), *испить чашу испытаний* (Е.А. Баратынский), *пить чашу страданий* (А.С. Пушкин).

Поэты-романтики первой трети XIX в. часто обращались к теме любви, и на основе этого же библейского фразеологизма *выпить чашу (чего)* ими были

созданы новые, но с другой семантикой: `насладиться любовью`. Например: *испить чашу любви и упования* (А. И. Полежаев), *испить фиал утех до дна* (В.Ф. Раевский), *пить полную чашу любви* (А.С. Пушкин), *пить из чаши сладострастия* (А.С. Пушкин, К.Н. Батюшков).

Как отмечает Е.М. Верещагин, до революции 1917 года Библия представляла собой «вершинное, непревзойденное событие в области духовной культуры» [3, с. 95]. В художественной литературе XIX в. достаточно активно использовались библейские фразеологизмы поэтами А.С. Пушкиным, Е.А. Баратынским, К.Н. Батюшковым, М.Ю. Лермонтовым, писателями Ф.И. Достоевским, И.С. Тургеневым, А.П. Чеховым и др.

Например, в Библии встречается фраза сына царя: «*Вкушая, вкусих мало меду и се аз умираю*». Это предложение было связано с библейским сюжетом о запрете царем Саулом принимать пищу воинам, пока не будут повержены противники. А сын его этого не слышал, и, увидев в лесу медовые соты, съел конца палки немного меду. Это подтолкнуло к меду и других воинов, за что царь решил всех казнить, включая и сына, который и произнес эти слова.

М.Ю. Лермонтов ввел эту фразу: «*Вкушая, вкусих мало меду и се аз умираю*» – в качестве эпиграфа в поэму «Мцыри». Это выражение в русском языке приобрело другую семантику: `так говорят о человеке, умирающем или умершем в расцвете сил и не успевшем вкусить всех радостей жизни`. В библейском же тексте эта фраза означала, что смерть – это слишком тяжелая кара за столь незначительный проступок.

Сакральные обороты представлены были и в некоторых названиях произведений, например: «*Обетованная земля*» – у И. Козлова, «*Воскресение Лазаря*» – у И. Мятлева, «*Блудный сын*» – у Н. Гумилева, есть сборник стихов М. Волошина под названием «*Неопалимая купина*».

Художники тоже обращались в своем творчестве к библейским сюжетам, так, названия некоторых их произведений связаны с Библией, включают библейские фразеологизмы, например, картина А.А. Иванова «Явление Христа народу» и картина Рембрандта «Возвращение блудного сына».

Безусловно, знание фразеологии, источником которой явилась Библия, актуально для всех, и для взрослых, и для школьников, и для студентов, т.к. оно содействует глубокому пониманию многих мотивов, сюжетов и образов мировой литературы и культуры.

К сожалению, в советский период в России велась пропаганда атеизма. Современные лингвисты отмечают десакрализацию, т.е. утрату библейскими выражениями религиозного содержания.

Например: фразеологизм из Библии: *ищите и обряцете* – был трансформирован в другой: *кто ищет, тот всегда найдет*.

Другой пример: фразеологизм *меньшие братья*, имевший семантику: `люди обездоленные`, С.А. Есенин использовал с новым значением: `звери, животные вообще, за которых люди в ответе`; это новое значение представлено в строках его стихотворения: «*И зверьё, как братьев наших меньших, Никогда не бил по голове*».

Несмотря на активность атеизма в советском обществе, русский народ использовал ряд фразеологизмов, которых нет в Библии, но в которых есть обращения к богу, т.к. многие простолюдины не мыслили свою жизнь без него. Так родились такие выражения, как *бог в помощь, бог даст, бог миловал, бог спас, бог видит, как бог даст, с нами бог, ради господа бога, как у бога за пазухой*, обращения: *боже милостивый, боже праведный, боже правый, господи боже мой, господи царю небесный* и др.

В XX в. использовался ряд фразеологизмов библейского происхождения, которые утратили связь со Священным писанием, например: *всякой твари по паре, злчное место, козел отпущения, стереть с лица земли, фиговый листок, волк в овечьей шкуре, метать бисер перед свиньями*. С изменением семантики произошла утрата ими религиозного содержания, замена книжной окраски на разговорную и просторечную,

Но на рубеже XX-XXI вв. интерес русских лингвистов к Библии как к источнику фразеологии возрос.

Благодаря активному изданию словарей библейских фразеологизмов появились значительные возможности для освоения этого культурного фонда.

Наиболее приемлемы и бесспорны те фразеологические единицы, которые употреблялись в Библии в переносных значениях. Например: *альфа и омега* – `начало и конец чего-либо`, *вкушать от древа познания* – `познавать, получать знания`, *неопалимая купина* – `нечто вечное, нерушимое`, *соль земли* – `лучшие представители общества`, *да минует меня чаша сия* – `пусть не коснется меня несчастье`, *царь природы* – `человек` и др.

Есть в современном русском языке и фразеологизмы, которым в Библии соответствовали прямые значения, а в русском языке они приобрели переносные значения. Например: *блудный сын, вера горами двигает, волк в овечьей шкуре, заблудшая овца, избивение младенцев, идти на Голгофу, зарыть талант в землю, книга за семью печатями, иудин поцелуй, конец света, нести свой крест, тайное становится явным, терновый венец, тьма кромешная, слуга двух господ, просить Христа ради* и др.

Например, в Библии есть рассказ о том, что Иисуса Христа заставили нести крест к месту его казни на Голгофу. С этим сюжетом связаны два фразеологизма: *нести свой крест, взойти на Голгофу*, которые впоследствии в русском языке приобрели переносные значения. Новая семантика выражения

нести свой крест – это `терпеливо переносить страдания, принимать их как неизбежность`, второе: *взойти на Голгофу* – утратило прямое значение, связанное с восхождением на место казни – на гору Голгофу, и приобрело новое, широко распространенное в современном языке: `подвергаться страданиям, избрать мученическую судьбу`.

При широком подходе к выделению фразеологического состава многие русские лингвисты вслед за Н.М. Шанским выделяют и так называемые фразеологические выражения. Эта группа фразеологизмов соотносится с цитатами из Библии, которые употреблялись в Священном Писании в прямых значениях; они сохраняют исконную семантику и в современном русском языке. Некоторые из этих фразеологизмов обнаруживают прямую связь с проповедями, представленными в Библии, например: *Возлюби Господа Бога своего всем сердцем твоим. Чти отца и мать свою, чтобы продлились дни твои на земле. Люби ближнего своего (как самого себя). Не сотвори себе кумира. Не желай дома ближнего твоего, ни жены его, ни овец. Шесть дней работай. Не произноси имени Господа, Бога твоего, напрасно.*

Некоторые библейские фразеологизмы в русском языке воспринимаются и как поговорки, например: *Бедя не приходит одна. Кто не работает, тот не ест. Кто сеет ветер, тот пожнет бурю. Не хлебом единым жив человек. Поднявший меч от меча и погибнет.*

Итак, библейская фразеология несет культурно-значимую человеческую мудрость и философию, в основе своей – это выражения, несущие добро.

Неслучайно сакральные выражения привлекают внимание и освоение в самых разных языках мира.

Студентам следует стремиться к познанию этого языкового фонда, тем более что библейские фразеологизмы не только воспроизводятся в современном языке, но и выступают как выразительные средства и как наставления.

Итак, в преподавании русского языка и литературы необходимо представлять обучающимся сущность и значимость библейской фразеологии.

Список использованных источников:

1. Верещагин, Е. М. Библейская стихия русского языка [Текст] / Е. М. Верещагин // Русская речь. – 1993. – № 1. – С. 90-97.
2. Грановская, Л. М. Словарь имен и крылатых выражений из Библии [Текст] / Л. М. Грановская. – М. : Астрель, 2003. – 288 с.
3. Дубровина, К. Н. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов [Текст] / К. Н. Дубровина. – М. : Флинта, 2010. – 808 с.
4. Иоффе, Г. А. Словарь библейских крылатых слов и выражений [Текст]

/ Е. А. Иоффе. – СПб. : Петербург – 21 век, 2000. – 480 с.

5. Шулежкова, С. Г. От земли обетованной к небесам обетованным. Очерки о судьбах библейских крылатых выражений [Текст] / С. Г. Шулежкова. – М. : Флинта, 2013. – 260 с.

ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА БАЗЕ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМЫ WWW.EDMODO.COM В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КОСТАНАЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН)

Кудрицкая М.И.,

к.п.н., доцент кафедры иностранных языков
Костанайского государственного педагогического университета
г. Костанай, Казахстан

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы методико-технологического обеспечения преподавания дисциплины «Современные основы моделирования урока в базовой школе», а также возможности интернет-платформы www.edmodo.com.*

***Ключевые слова:** интернет-платформа www.edmodo.com, метод *blended learning*, виртуальная образовательная среда*

Подготовка учителей английского языка в Костанайском государственном педагогическом университете ведется в рамках программы бакалавриата по специальности 5В100900 «Иностранный язык: два иностранных языка». Филологический факультет и кафедра иностранных языков предлагают студентам на выбор три европейских языка: английский, немецкий и французский. Как правило, они выбирают английский язык в качестве первого и либо немецкий, либо французский в качестве второго иностранного языка. Образовательная программа имеет три траектории: ориентация на работу в начальной школе, базовой школе и профильной. В своем большинстве дисциплины всех образовательных траекторий совпадают, за исключением методического блока, где, собственно, и осуществляется профессиональный фокус будущего учителя на конкретную ученическую аудиторию.

Такие дисциплины, как педагогика, психология, теория и методика

воспитательной работы, история методов обучения иностранным языкам и современные методы иноязычного образования включены во все три траектории и не различаются по своему содержанию между ними, т.к. они обеспечивают базовую подготовку будущего учителя английского языка и закладывают фундаментальные основы профессиональной компетенции. В данной статье речь пойдет о дисциплине «Современные основы моделирования урока в базовой школе», которая является одной из составляющих специально-методического блока, наряду с такими дисциплинами, как «Проектное обучение иностранным языкам в базовой школе» и «Новые технологии обучения иностранным языкам в базовой школе». Курс «Современные основы моделирования урока в базовой школе» имеет своими пре-реквизитами такие дисциплины, как история методов обучения иностранным языкам и современные методы иноязычного образования, т.е. он строится как продолжение развития профессиональной компетенции будущего учителя иностранного языка на базе уже заложенных основ. Его специфика заключается в помощи молодому учителю с выбором адекватных подходов к планированию и реализации урока и внедрению инновационных методов в моделирование урока. «Современные основы моделирования урока в базовой школе» читаются на английском языке, что позволяет развивать языковую иноязычную компетенцию будущих учителей наряду с профессиональной.

В содержание курса «Современные основы моделирования урока в базовой школе» включены такие темы, как «Существующие модели урока иностранного языка», «Моделирование комплексного урока», «Модель формативного и суммативного оценивания на уроке иностранного языка», «Моделирование уроков по обучению продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности» и т.д. Виртуальной образовательной среде на базе интернет-платформы www.edmodo.com отводится весьма важное место, т.к. она является и методом обучения, и средством, и, частично, его целью. Способность осуществлять обучение иностранному языку в современных условиях требует неременного применения компьютерных технологий и Интернета, поскольку таким образом экономится значительное количество времени на уроке. Под виртуальной образовательной средой мы понимаем совокупность всех мультимедийных средств, которые становятся возможными в условиях использования Интернета как источника информации и как обучающего и методического инструмента. Сама интернет-платформа www.edmodo.com является таким инструментом, т.к. позволяет преподавателю осуществлять обучение в рамках метода blended learning, т.е. сочетать он-лайн задания с работой в классе. (см. рис.1)

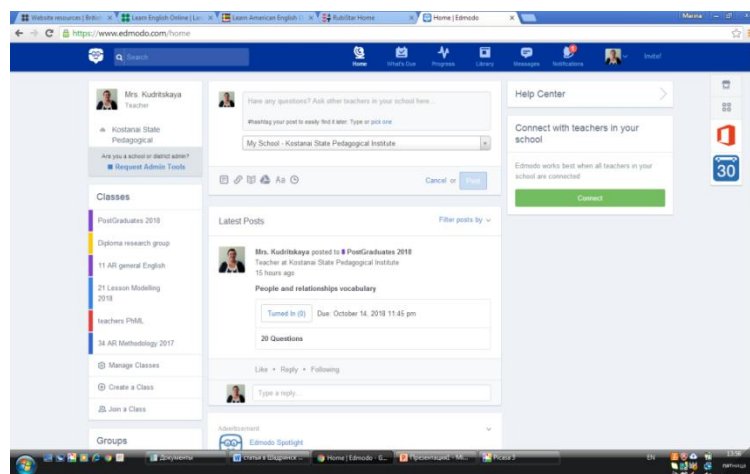


Рис. 1. Домашняя страница интернет-платформы www.edmodo.com

Применение такого подхода, как flipped classroom, дает возможность организовать предварительное самостоятельное изучение материала студентами через опубликованные на платформе материалы или прикрепленные Интернет-ссылки с последующим закреплением в практических заданиях во время занятия в аудитории. Кроме www.edmodo.com мы применяем для создания виртуальной образовательной среды такие он-лайн инструменты, как www.Prezi.com для создания мультимедийных презентаций (см.рис.2).

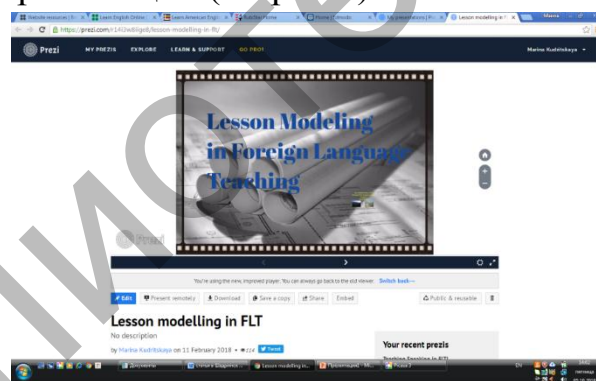


Рис. 2. Презентация www.Prezi.com для курса «Современные основы моделирования урока в базовой школе»

www.Mind42.com для построения ментальных схем и разработки проектов; <https://kahoot.it> для проведения формативного оценивания; и все богатство методических материалов доступных через сайты <http://learnenglish.britishcouncil.org> и <https://www.learnamericanenglishonline.com/>

Для создания вебквестов применяется платформа <https://www.zunal.com>(см. рис. 3).

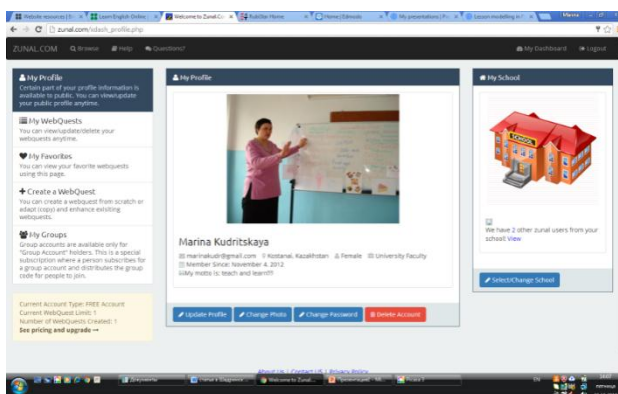


Рис. 3. Профиль преподавателя на платформе <http://zunal.com>

И для создания оценочных рубрик мы используем инструмент <http://rubistar.4teachers.org/>. Все обозначенные инструменты просты в использовании и бесплатны, так что единственное, что требуется от преподавателя курса и студентов – это время на подготовку и выполнение заданий, которые, впрочем, дозируются и соответствуют тем трём кредитам, которые отводятся на освоение курса образовательной программой по специальности.

Общение со студентами посредством интернет-платформы www.edmodo.com и регулярное использование квизов и творческих заданий, публикуемых через эту платформу, позволяет эффективно проводить контроль усвоения материалов курса, несмотря на большое количество студентов. Как правило, одновременно курс осваивают от 60 до 85 студентов и проверка знаний, умений и навыков через традиционные методы стала проблематичной в связи с дефицитом времени. Интернет-платформа www.edmodo.com автоматически проверяет квизы и ведет статистику успехов каждого индивидуального студента, каждой группы и по каждому использованному заданию. Творческие работы, требующие проверки преподавателем, также удобнее собирать и проверять он-лайн в то время, которое устраивает и студентов, и преподавателя. Также облегчается процесс хранения и распространения обучающих материалов, которые доступны каждому студенту в библиотеке www.edmodo.com, в то же время они недоступны любому в Интернете, т.к. эта платформа обеспечивает безопасное хранение материалов, предоставляя доступ только указанным преподавателем группам.

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Макарова Е.А.,
доцент кафедры теории и практики германских языков
ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются философско-методологические основы языкового образования. Рассматриваются современные подходы к языковому образованию, исходя из философского понимания образования как процесса формирования и развития личности человека и понимания личности как социокультурной стороны бытия человека в мире.*

***Ключевые слова:** философия языковое образование, системный, культурологический, деятельностный подходы.*

В условиях модернизации языкового образования актуальным является выявление основ преобразований. Эти основы должны обеспечивать развитие языкового образования с учетом взаимосвязи всех его сторон и обеспечивать выявление и реализацию его уникальных закономерностей в их соотношении с универсальными педагогическими закономерностями.

В качестве таковых выступают философско-методологические основы. Философские знание составляет ядро методологической основы как педагогики в целом, так и различных направлений образования. Методология языкового образования складывается как комплекс подходов организации педагогической деятельности по исследованию, проектированию и организации образовательного процесса. Именно философское знание инициировало применение в образовании таких подходов, как системный, деятельностный, культурологический и др., которые легли в основу и языкового образования [1; 2]. Философское знание обеспечивает прогнозирование тенденций развития языкового образования на основе учета всех значимых для этого процесса факторов и научно-обоснованного проектирования образовательного процесса в соответствии с выявленными тенденциями.

В теории языкового образования выделяется целая группа подходов. Каждый из них может быть рассмотрен под тем или иным углом, в зависимости от того в рамках каких направлений и концепций эти подходы существуют. Применение одних и тех же подходов приводит к построению различных моделей языкового образования. Сформулированные ниже подходы исходят из философского понимания образования как процесса формирования и развития

личности человека и понимания личности как социокультурной стороны бытия человека в мире. Рассмотрим данные подходы.

Системный подход.

Центральной проблемой языкового образования является проблема построения целостного образовательного процесса, решаемая только на основе системного подхода. Целостность задается целями и задачами образования. Целью языкового образования выступает формирование межкультурной компетенции как способности и готовности личности к диалогу культур с представителями собственной и иноязычной культуры. В то же время, построение языкового образования с учетом системного подхода должно учитывать условия функционирования и генезиса объекта как системы. Так как образовательный процесс обеспечивает развитие обучающегося, то можно предположить, что генетически исходной структурой педагогической системы выступит сам обучающийся как элемент педагогической системы. В языковом образовании таким целостным объектом является языковая личность как носитель межкультурной компетенции. Чтобы выстроить процесс закономерного развития и функционирования языковой личности в рамках языкового образования необходимо отталкиваться от закономерностей развития и функционирования языковой личности и личности в целом как социокультурной стороны существования человека. В качестве наиболее всеобщих закономерностей выступают закономерности функционирования и развития культуры.

Культурологический подход

По замечанию исследователей, культурологический подход в образовании, основывается на принципе культуросообразности. Данный принцип имеет давнюю традицию в педагогике. Современное философское знание трактует культуру как форму отношения человека к миру, обладающее определенной структурой. Образование представляет собой форму культуры и должно быть согласовано со структурой и содержанием последней. Важнейшим элементом структуры культурно-опосредованного отношения выступает человек как субъект деятельности. Человек, рассматриваемый с точки зрения социокультурного способа бытия, выступает как личность. Личность есть системообразующий элемент всего отношения. Личность – это человек обладающий определенным социокультурным опытом. В этом уникальном опыте преломляется универсальное содержание культуры в целом. Личностный социокультурный опыт обучающегося выступает, таким образом, важнейшим элементом содержания культуры. Языковое образование должно быть направлено на формирование и развитие личностного языкового опыта межкультурного взаимодействия обучающихся как элемента содержания

культуры. Формирование и развитие такого опыта связано с организацией такой деятельности обучающегося, которая бы обеспечивала возникновение качеств его личностного опыта, необходимых для успешного осуществления иноязычного межкультурного взаимодействия.

Деятельностный подход.

Современное философское знание трактует деятельность как творчески-преобразовательную форму активности человека в его взаимодействии с миром, обладающую определенной структурой. В языковом образовании речь идет о развитии деятельной стороны личностного опыта через обучение средствам и способам межкультурного взаимодействия посредством языка. Такое развитие должно быть представлено как качественное изменение способности обучающегося к самостоятельной организации данной деятельности в результате освоения им соответствующих средств и способов. При этом обучающийся выступает субъектом деятельности. Его субъектность характеризуется посредством мотива, цели и задач, реализуемых им в педагогическом взаимодействии. Объектом деятельности обучающегося выступает содержание иноязычного образования. Имеющийся социокультурный опыт иноязычного взаимодействия являются основным культурным средством обучающегося, позволяющим ему понять и освоить содержание образования. Предметом деятельности выступает та часть содержания образования, которую он должен освоить, опираясь на личностный опыт. Результатом деятельности выступает преобразованный предмет деятельности, т.е. содержание образования, ставшее достоянием его личностного опыта и качественно преобразовавшее последний.

Таким образом, соотнесение предмета философского знания и предмета образования позволяет выявить философско-методологические основы языкового образования.

Список использованных источников:

1. Брызгалина, Е. В. Компетентностный подход и будущее социогуманитарного образования [Текст] / Е. В. Брызгалина // Вестник Волгоградского университета. Сер. 4, История. – 2013. – №1 (23) – С. 162-169.
2. Загорулько, Л. П. Языковое образование в современных условиях [Текст] : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Загорулько Любовь Петровна. – Новосибирск, 2011. – 141 с.

СЛАВЯНСКИЕ ЯЗЫКОВЫЕ СЕМИОТИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ

Оганесян А.Г.,

кандидат фил. наук, доцент

Ширакского государственного университета им. М. Налбандяна

г. Гюмри, Армения

***Аннотация.** В статье анализируются основные лингвистические подходы в исследовании роли языка как важной составляющей культуры, ее языкового кода на примере славянских языковых семиотических систем.*

***Ключевые слова:** язык, семиотическая система, славянская культура.*

Изучение и понимание культуры невозможно без изучения ее языкового кода, роли языка как важной составляющей культуры, его выражения и средства формирования. Именно язык как один из основных элементов продолжительности культурной жизни становится важным фактором развития нации. В языке отражается история формирования культуры, ее разновидности и международные связи. Поэтому языковой материал является незаменимым источником для изучения культурного развития на разных для него этапах, связанных с формированием народа и становлением его речи.

Культуру можно понимать как более широкое понятие чем речь, развитие которой является составной частью развития культуры. С другой точки зрения, языковая система является более общей категорией, поскольку осмысление любых явлений и процессов, в том числе процессов культуры и ее истории, невозможно вне речи и мышления, которое неразрывно связано с языком и существует в основном в языковой форме. Язык является чрезвычайно важным для человека и культуры, поскольку является той средой, в которой человек становится человеком. «И только через язык детонирует человеческий дух, и только через артикулирование мыслей в речи случаются познания и мышления, язык является основной структурой достояние человеческой культуры, собственно пределы языка являются границами культуры [1, с. 21].

Язык создает условия для развития культуры и тем самым является одним из основных источников знания и информации об определенной культуре. Несмотря на многочисленные исследования взаимосвязи языка и культуры, этот вопрос продолжает оставаться актуальным и вызывает поиск и привлечение новых методов.

Наша цель - проанализировать основные лингвистические подходы в исследовании роли языка как важной составляющей культуры, ее языкового кода на примере славянских языковых семиотических систем.

Славянские языковые системы отражают иерархию ценностей, а также

систему значений, открывают мир и узнают его в заданный способ, поскольку содержат модель мира и приводят к тому, что эта модель формирует наше видение мира и влияет на его картину. Славянские языки влияют на общественное поведение, организуя и регулируя ее, а также управляя им; вокруг славянских языковых систем концентрируются, а также отделяются от других общественных сообществ, которые благодаря использованию общего языка становятся коммуникативно-культурными сообществами. Славянские языковые семиотические системы также служат для верификации и кодирования культурных смыслов.

В конце 90-х годов XX в. польский исследователь Януш Анусевич указывал на актуальность исследования проблематики славянских языковых семиотических систем, понимал как теорию, изучающую многоаспектность, многомерность и многофункциональность языковых систем, а также взаимосвязь между языком и культурой с оговоркой, что исследования содержания, форм, способов существования культуры осуществляется от языковых фактов, а не наоборот [4, с. 18]. Я. Анусевич трактовал язык как медиум и процесс, содержащий в себе культурное достояние всего коммуникативного сообщества, который является свидетельством практики этого сообщества, а также ее приобретенного опыта в течение многих поколений. Язык является носителем, переводом и накоплением всех ценностей, а также норм поведения, вокруг которых сконцентрировано деятельность, убеждения и нравственно-нормативной системой определенного общества. Итак, язык является важнейшей составляющей культурных процессов и фактов, связанных с определенной культурой, обществом, человеком и действительностью. Включает в себя важнейшие черты культуры как целостности, составляет инвентарь ее средств, является записью принятых в определенной культуре способов концептуализации и категоризации действительности, ее аксиологизации, различных пунктов ее видения, а также способов ее изучения [5 с. 21].

Важно отметить, что языки стран социалистического лагеря объединялись в своеобразный «идеологический языковой союз», который управлялся общими законами не только создания и существования, но и распада. Общие закономерности наиболее очевидны в процессах входа и выхода из системы языка пластов лексики, обозначающей нарождающиеся и отмирающие реалии общественной жизни, феномены актуальной идеологии. Менее заметны (и менее изучены) они в семантике тех слов, которые не входят в «первый эшелон» злободневной идеологической лексики, но обозначают духовные ценности, значимые для многих поколений.

Так, например, сходство русских, украинских, белорусских и польских

инноваций в семантике слова «романтика» (как и ряда других слов, связанных с ним по смыслу) свидетельствует о вхождении языков бывших социалистических стран в новый «идеологический языковой союз» – глобальное, преимущественно англоязычное (или «англоцентричное») информационное пространство.

Или еще один пример. Для славянской культуры характерно двойственное отношение человека к телу. «С одной стороны, это своего рода “апофатизм”: тело стремятся сделать незаметным, не привлекающим внимания. В связи с этим налагается запрет на любые “телесные” проявления, визуальные, одористические, акустические и под. С другой стороны, в особых ситуациях возможно привлечение внимания к телу, но в плане самоиронии: рискованные шутки, достаточно откровенные словесные (и не словесные) выражения» [1, с. 12].

По данным русского ассоциативного словаря наиболее частотными являются три типа ассоциаций со словом «тело»:

- 1) тело как эстетический объект, достойный любования: нежное, обнаженное, молодое, мускулистое, стройное, роскошное, красота;
- 2) тело как сексуальный объект: теплое, розовое, близость, чувство, желание, похоть, женщина, мужчина;
- 3) тело как объект, подверженный разрушению: тяжелое, усталое, разбитое, замерзло, холодное, брэнное, болит, мертвое.

Таким образом, славянские языковые семиотические системы, являясь наиболее важным продуктом культуры, властвуют над мышлением и заставляют своих носителей по-разному конструировать реальность. Этот тезис говорит о том, что язык уже в своей структуре содержит элементы, глубоко специфичные для мировидения конкретного народа. Язык налагает логическую «сетку», которая детерминирует определенный способ конструирования картины мира в сознании. Этой «сеткой» является способность сознания к репрезентации, которая обуславливает разное восприятие мира у разных людей и у разных народов.

Список использованных источников:

1. Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? [Текст] / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2003. - 375 с.
2. Лотман, Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства [Текст] / М.Ю. Лотман. – СПб. : Академический проект, 2002. – 544 с.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
4. Мечковская, Н. Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура [Текст] :

МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Сорокина Е.А.,

доцент кафедры теории и практики германских языков
ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается модульная технология обучения иностранным языкам. Автор раскрывает принципы и функции модульного обучения, приводит примеры.*

***Ключевые слова:** технологии, модульное обучение, принцип, функция.*

В современных условиях все сферы жизни подвергаются реформированию, в том числе и высшее образование. Целью реформирования высшего образования является, несомненно, повышение качества образования.

В результате интеграции нашей страны в мировое экономическое, политическое пространства наблюдается растущая потребность в специалистах, владеющих иностранным языком на высоком уровне. Появляется необходимость разработки таких форм и методов работы, которые обеспечивали бы не только языковые, но и формировали бы социокультурные знания изучающих иностранные языки. Современные ученые стремятся нивелировать недостатки традиционных методов обучения, разрабатывают и применяют на практике новые методики и технологии обучения, такие как: проектная методика, использование информационных технологий, Интернет-ресурсов, обучение в сотрудничестве, модульное обучение. Главной целью данных методик является подготовка личности, владеющей не только знаниями языка, но и обладающей большим объемом предметных знаний, творческих, коммуникативных и интеллектуальных умений.

Одной из таких технологий является технология модульного обучения, которая обладает несомненными преимуществами. В первую очередь, это возможность многоуровневого обучения, условия для развития коммуникативных умений, осознанная мотивация изучения иностранного языка, снижение стрессовых ситуаций при проведении контроля, возможность обучения в сотрудничестве и т.д. [1, с. 34].

Модульное обучение обеспечивает реализацию образовательных потребностей учащихся в соответствии с их индивидуальными особенностями.

Обучение получает субъектную основу и нацеливает каждого учащегося на саморазвитие. Кроме этого, модульное обучение активизирует творческий потенциал учащихся. Данные условия требуют от учителя высокой профессиональной компетенции и использование современных технологий обучения.

Отечественные ученые рассматривали проблему использования возможности модульного обучения для стимуляции познавательной деятельности учащихся, что особенно актуально, так как наблюдается снижение интереса учащихся к изучению иностранных языков при переходе от младшей ступени обучения к средней.

Соловова Е.Н. предлагает такое определение модуля, основная идея которого заключается в том, что материал курса представлен отдельными блоками, обладающими программным и учебно-методическим обеспечением и способностью сочетаться с другими блоками этого и других курсов за счет пластичности структуры [4].

При организации модульного обучения преподавателям необходимо придерживаться принципов данного обучения. Главный принцип – принцип модульности предполагает, что учитель организует материал курса таким образом, что каждый ученик достигает цель задания. Каждый блок представляет собой законченный модуль и реализует различные формы обучения.

Следующий принцип связан с выделением из содержания обучения отдельных компонентов и осознанной перспективы. Этот принцип предполагает подготовку разноуровневых дидактических целей.

В-третьих, это принцип динамичности. Он реализуется наличием возможности изменения информации, формы организации обучения для создания комфортных условий обучающимся.

Принцип системности, действенности, оперативности знаний реализуется вариативностью обучения, включение в процесс обучения разнообразных форм и методов работы, смену учебной деятельности.

Принцип успешности каждого обучаемого предполагает использование поощрения активной деятельности и предполагает индивидуализацию обучения на основе результатов мониторинга по определению зоны актуального развития и зоны ближайшего развития.

Принцип гибкости предполагает ориентацию обучения на развитие личности учащегося путем создания комфортных условий по формированию индивидуального стиля учебной деятельности.

Принцип разносторонности методического консультирования предполагает наличие рекомендаций учителя по наиболее успешному усвоению

информации [2].

В соответствии с принципами модульного обучения преподаватель должен выполнять новые для себя функции. При реализации технологии преподаватель не только является носителем знаний, но и организует собственно-познавательную деятельность учащихся, мотивирует их за счет коммуникации, взаимопонимания.

Следующей важной функцией является организация самостоятельной деятельности учащихся на уроке. Учитель должен использовать коллективные способы обучения, включать всех учащихся в коллективную творческую деятельность и организует взаимопомощь.

Также неотъемлемой функцией является создание ситуации успеха и организация самоанализа собственной деятельности учащихся.

В качестве примера модульного обучения мы хотели бы описать работу Гете-Института, который осуществляет обучение немецкому языку слушателей разного уровня подготовки, используя модульную методику. Все обучение построено в соответствии с модульной технологией и учебный материал представлен несколькими модулями. Обучающиеся могут выполнять задания модуля в индивидуальном темпе. В случае невыполнения заданий в срок, организаторы курсов предоставляют дополнительное время. Рассмотрим один из модулей курса «Мой взгляд на Германию». Данная тема включала в себя следующие задания: работа с лексическим материалом; ответы на вопросы к тексту; работа над повторением грамматического материала; работа над развитием умений высказывать собственное мнение на заданную тематику; написание развернутого ответа на определенную тему.

Задания проверялись кураторами курсов и обучающимся высылался индивидуальный ответ (Feedback), в котором подробно анализировались ошибки и предлагалось выполнить работу над ошибками.

После прохождения нескольких модулей организовывались он-лайн семинары, на которых учащиеся совершенствовали свои коммуникативные умения, осуществляли коллективные формы работы, проходила рефлексия.

Несомненно, модульное обучение имеет существенные преимущества, а именно: развитие самостоятельной деятельности учащихся; обучение самоорганизации, самоконтролю и самооценке; развитие у учащихся умения работать в коллективе; отсутствие нарушения дисциплины, так как все учащиеся задействованы в обучении.

Список использованных источников:

1. Батышев, С. Я. Блочно-модульное обучение [Текст] : учеб. пособие / С. Я. Батышев. – М. : Транс-сервис, 2007. – 258 с.

2. Кузовлева, Н. Е. Модульная программа обучения английскому языку [Текст] / Н. Е. Кузовлева // Современные технологии обучения в высшей школе : материалы всерос. науч.-метод. конф. – Хабаровск, 2012. – С. 225-226.
3. Советова, Е. В. Эффективные образовательные технологии [Текст] / Е. В. Советова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2015. – 285 с.
4. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам [Текст] : базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2013. – С. 61-66.

ЖАНР ОЧЕРКА В ТВОРЧЕСТВЕ ЛЕОНИДА ГУРУНЦА

Сукиасян К. Т.,

канд. фил. наук, доцент

Ширакского государственного университета им. М. Налбандяна
г. Гюмри, Армения

***Аннотация.** В статье анализируются произведения Л. Гурунца в содержательном и стилистическом плане, приводятся примеры из произведений, иллюстрирующие художественный замысел писателя.*

***Ключевые слова:** творчество Л. Гурунца, карабахская тема.*

Литературное наследие Леонида Гурунца занимает своеобразное место в русской литературе. Мастер в своих художественных творениях запечатлил и закрепил любовь и уважение армянского народа к русской культуре и, в первую очередь, к русской литературе. Будучи армянином, Л. Гурунц писал свои художественные произведения на русском языке.

Творчество Л. Гурунца сыграло важную роль в сближении армянской и русской культуры. С этой позиции художественное наследие писателя, особенно актуально сегодня, когда каждый уединяется на своем островке.

Л. Гурунц стоит в ряду таких талантливых представителей русскоязычных писателей как Ч. Айтматов, И. Друцэ, Т. Пулатов, чьи произведения живут на русском языке.

«Писать по-русски, – отмечал Гурунц, – глубоко творческая потребность, продиктованная...культурной средой, в которой происходит становление писателя. Наконец, важно, еще одно обстоятельство: тот огромный авторитет, которым русский язык пользуется во всем мире» [4, с. 248].

Творческое наследие Л. Гурунца обширно и многообразно. Его перу принадлежат романы «Карабахская поэма», «Облака на вершинах», «Шумит Воротан», сборники новелл «Камни моего очага», «Ясаман обидчивое дерево»,

множество рассказов, миниатюр и очерков. На протяжении всего творчества писатель воспевал свой родной Карабах.

Чингиз Айтматов считал, что « у каждого писателя есть наиболее близкая ему сфера. Эта та среда, в которой художник черпает жизненные силы, которая питает его талант» [1, с. 146].

Для Л. Гурунца такой средой стал Карабах – неиссякаемый источник вдохновения, тем, образов, мотивов. «Карабах вскормил и взрастил меня, ... - писал Л. Гурунц – Карабах открыл мне мир, он помог понять все, чем жила и живет моя родина. Нагорный Карабах – моя извечная привязанность, мой дом, мой негасимый очаг. И я верен ему как сын и как писатель» [4, с. 150].

И действительно, как образно выразился армянский литературовед В. Дарбни, «на протяжении всей своей жизни Л. Гурунц писал многотомную поэму о Карабахе и его людях» [3, с. 75].

Свой творческий ареал – Карабах, писатель исследует и в жанре очерка. Очерк в творческом наследии Гурунца занимает заметное место. Очерк и публицистическая статья, откликающиеся на злободневные события немедленно и обращение через газету к читательской массе, вошли в творчество Гурунца в годы Великой Отечественной войны, когда он был корреспондентом фронтовой газеты «Вперед за родину».

В 1946 г. писатель опубликовал книгу «Письмо», в которую вошли все военные очерки. Герои войны становились героями очерков. В каждом очерке – конкретные, реальные люди, самоотверженно служившие своему делу. Гурунц повествует о людях мирной профессии – профессии почтальона. По дорогам войны они доставляли письма солдатам. Почтальон на войне – фигура, казалось бы, незаметная. Но какой солдат не ждет писем, фронт без писем, как без боеприпасов. Героиня очерка «Звезды на погонах» – молодая девушка Татьяна Несмеянова. В детстве она не отличалась смелостью. Ее дразнили за трусость. Теперь рвутся снаряды, а ей надо пройти через огонь неприятеля. Надо доставить письма. Чувство ответственности и чувство страха она испытывает одновременно. И чувство ответственности взяло верх. Таня пробивается к своим. Письма доставлены. «Работа военных корреспондентов была не самой опасной на войне, – писал К. Симонов, – не самой опасной и не самой тяжелой. Тот, кто этого не понимал, не был ни настоящим военным корреспондентом, ни настоящим человеком. А те, кто это понимали, сами, без требований от начальства, стремились сделать свою работу и опасной и тяжелой, старались сделать все...» [5, с. 71].

Так и военные почтальоны, лучшие из них, делали свою работу «и тяжелую, и опасную» [5, с. 71]. Л. Гурунц в очерках («Письмо», «Почтальон идет на запад», «На Кубани», «На крымской земле», «Настоящий почтальон» и др.) повествует о людях, самоотверженно служившие делу связи фронта с тылом.

Леонид Гурунц один из первых писателей, кто описал подвиг военных почтальонов. Автор и после войны продолжает писать очерки, в которых отражает проблемы колхозной деревни. Гурунц считал, что недобросовестное руководство – главная причина неудач в сельском хозяйстве. Писатель свою задачу видит в том, чтобы обличить бюрократов, партийных руководителей, которые мешают развитию деревни. Сельская жизнь всегда волновала Гурунца. Он постоянно приезжает в родной Карабах. Им движет желание как можно подробнее поведать о самом родном, о своей земле, «через околицу которой он смотрит на весь мир» [4, с. 5].

Очерки, написанные в 50-60г., вошли в сборник «Карабах, край родной». Книга составлена в форме дневниковых записей, которые дают писателю возможность свободно выразить свои мысли, чувства, переживания, раздумья. Такая форма непринужденного повествования дала возможность писателю зримо и живо рассказать о жизни маленького горного края.

В книге «Карабах, край родной» нет единого сквозного сюжета, и тем не менее она воспринимается как единое целое. Можно сюжетом объединить предметы, а можно просто любовью родной земли и людей. «Карабах, край родной» охвачен любовью писателя к земле своего детства, к малой родине.

Художественные зарисовки, а рядом размышления автора, статистическая справка и запись услышанного разговора возникают в книге естественно, как отдельные страницы дневника. Объединяющим же началом, придающим книге целостность и стройность, выступает сама личность автора, его неиссякаемая любовь к родной земле. Художник и публицист, умелый рассказчик и зоркий наблюдатель, тонкий лирик, чуткий к жизни аналитик, понимающий трезвый язык фактов и цифр, он ведет нас за собою по страницам книги, и то, как мы знакомимся с его Карабахом, как входим в его духовный мир, и есть собственно «сюжет» книги.

Эпиграфом к книге Гурунцом взяты слова Уолта Уотмена, которые по праву можно поставить эпиграфом ко всему творчеству писателя: «Земля! Ты чего-то ждешь от меня? Скажи, старина, чего же ты хочешь? Жду, чтоб мои сыновья изменили меня!» [4, с. 7].

И действительно, Гурунц всю свою жизнь делал все, что мог, чтобы она стала краше, богаче. Его вмешательство в жизнь было действенным. Гражданская активность писателя проявлялась в охвате острейших проблем времени.

Л. Гурунц писал о Карабахе, когда эта тема была закрыта в Армении. Он жил и творил в то время, когда никто из армянских писателей не обращался к карабахской теме – боялись. Но для Гурунца не существовали запреты. Автор был верен раз избранной теме – проблемам и заботам родного Нагорного Карабаха.

В книге очерков «Карабах, край родной» в центре внимания Гурунца

всегда человек. Писатель повествует о людях, которых хорошо знает. Это его земляки, простые крестьяне, не менее достойные, чем те, имена которых прославлены на всю страну.

В портретных очерках писатель стремится создать образ человека, раскрыть его характер, сделать его выразительным. Гурунц создает художественные образы, акцентируя внимание читателей на внутреннем мире своих персонажей, на сложной психологии, противоречивости характеров. Гурунц не описывал абсолютно отрицательных или абсолютно положительных героев, как то нередко было характерно для очерков 50-60 годов 20 века.

Он, как и в жизни, старался понять своих героев, найти в них хорошее, объяснить их поступки, раскрыть их внутренний мир. Таков, например, очерк «Председатель». По сути это типичный очерковый рассказ о председателе, схожий по теме с рассказами деревенщиков конца 1950 – начала 1960 г. Но у Гурунца очерк приобретает совсем иную наполненность. Автор с большой любовью и уважением относится к своим героям. Это близкие и дорогие его сердцу люди – частица его собственной души – выразители его личного отношения к жизни.

Сурен Адамян назначен председателем колхоза, затерявшегося высоко в горах. Хозяйство села Чартар разваливалось, и односельчане равнодушно приняли назначение то ли уже пятого, то ли шестого председателя. Чартарцы много хлебнули горя, никто уже ничего хорошего не ждал. И только Адамян решительный, беспокойный, сильный, требовательный к себе и к односельчанам, верил в успех. Он принимает нестандартные решения. Председатель сразу развернул борьбу инициативы с бюрократизмом.

Адамян делал все как полагалось и он резко заявил райкомовским бюрократам: «Хотите снимать – снимайте. А выполнять решения, лишённые здравого смысла, от кого бы они ни исходили, не буду» [4, с. 41].

Честность и принципиальность сделали свое дело. Чартарцы впервые собрали достойный урожай, за который «не стыдно!»

Герой Гурунца – человек со своими достоинствами и недостатками и писатель прямо говорит об этом. Так, в разговоре с председателем, автор узнает, как он боролся с воровством. За кисть винограда председатель исключал провинившегося из колхоза. И хотя он не во всем соглашается с Суреном Адамяном, но хочет, чтобы в родном Карабахе больше было таких, как Адамян, думающих и заботящихся об общем благе.

Другой герой очерка – агроном Георгий Тимофеевич Ильенко, которого многие знают в Карабахе. Впервые образ Ильенко промелькнул в романе «Облака на вершинах». В дальнейшем был написан очерк «Агроном Ильенко».

Герой очерка, конечно же должен, по выражению Валентина Катаева, «показаться» автору, вызвать любовь, заинтересованность в его судьбе. Но не о каждом хорошем человеке удастся написать хороший очерк. Очерк Гурунца

подкупает своей простотой, умением в небольшом повествовании зримо представить жизнь человека. Успех очерка, видимо, объясняется тем, что для Гурунца отправной точкой является жизнь героя. Писатель умеет нащупать в нем главное и передать это. «Нужно искать отправные точки в самом материале, пишет Л. Гурунц. Я лично за то, чтобы, отправляясь на поиски героя будущего очерка, оставлять чемоданы с полным багажом этих выдуманных представлений дома...» [4, с. 52].

Агроном Ильенко, безусловно, восхищает писателя. Жизнь Ильенко, наполненная интересными событиями, давала большую возможность для писателя. Для Ильенко Карабах стал второй родиной. Его любили, считали своим и давно уже называли не иначе, как “наш Ильенко”.

Герой Гурунца – чужак, мечтатель, носитель творческого начала. Белозерная рожь, выведенная из сорнополевой ржи для Ильенко – реальность. Никто не верил в его мечту, многие посмеивались: ну где ученому, приехавшему из далекой Украины (карабахцы толком и не знали, где находится его родина) понять, что может расти в их горах. Георгий Тимофеевич с трудом, но вывел новый сорт пшеницы и добился высоких урожаев.

Писатель уверен, что в каждом человеке должна быть некая чудинка. Говоря словами шолоховского героя, «человек, он без чудинки голый и жалкий» [6, с.127]. Благодаря чужакам, подобно Ильенко, мечта становилась реальностью.

В книгу очерков «Карабах, край родной» вошли и так называемые проблемные очерки: «За горсткой соли», «Гайк-даи, или рассказ о трех родниках», «Моя любимая шах-тута», «Сеют, но не жнут» и др. В этих очерках писатель говорит о проблемах, мешающих движению вперед. Он сам признавался: «если я все же говорю о каких-то неприятностях, так это же не со зла. Я просто хочу, чтобы не было больше этих неприятностей в нашем доме. Когда любят, не молчат» [4, с. 5].

В очерке «За горсткой соли», писатель поведал, каким гонениям подверглись в Карабахе несчастные ослики, без которых в горах трудно жить. Было время, когда это безобидное животное объявили частной тягловой силой. Ослов не стали убивать, их просто прогнали со двора. Умные животные не пропали – они привыкли добывать себе корм в горах. Но привязанность к людям заставляла их возвращаться под вечер к хозяевам. Они тыкали мордами в запертые ворота, просили привычной горсточки соли, ласки, а хозяева только смотрели на своих любимцев через ограду.

Еще худшая беда разразилась над шах-тутой – царственным деревом. В книгах Гурунца есть образы, которым он верен, без которых немислимо само творчество писателя. Это прежде всего, образ тутового дерева. Ему дорога шах-тута. Это дерево жизни. Его плодами кормились и выживали люди в годы бедствий, войны. Любовь и уважение к туте передавалась из поколения в

поколение. В честь новорожденного, по обычаю, сажали деревце туты. Невозможно представить быт карабахской деревни без туты. «Вот она, наша шах-тута, с морщинистой корой на толстом стволе. Ветки пригнуты к земле. Белые ожерелья ягод тянут их вниз. Милая, близкая сердцу картина!» признается писатель. Но дело в том, что у туты появились «недруги, которые хотят пустить на распил золотые рощи» [4, с. 77].

Началась настоящая битва Гурунца за сохранение туты. На защиту любимицы туты стали многие карабахцы во главе с Л. Гурунцем. Статьи о проблемах туты были опубликованы писателем в «Известиях», «Литературной газете», «Новом мире».

«Теперь, когда в селах Карабаха тутовое дерево вновь безбоязненно раскинуло свою пышную крону, - пишет Е. Алексанян, - шах-туту в шутку прозвали по бабушке Леонидовной. Есть ли признание одержанной победы выше этой, - из уст народа!» [2, с. 11].

В очерках Гурунц разоблачал тех людей, в сознании которых рождались нелепые директивы. Многоговорящи уже сами названия очерков: «Сеют, но не жнут», «Творцы галочек» и др. По приказу партийных руководителей в Карабахе сеют то хлопок, то кукурузу, которые не прижились в этих местах. Спокойно и просто один из колхозников объясняет, что «хлопку не хватает ... летнего тепла» [4, с. 23]. Казалось бы, так понятно. Но каким трудом избавлялись карабахцы от этих культур.

С болью автор повествует о проблемах деревни, о бюрократах, действующих по инструкциям, не думающих, оторванных от земли. Гурунц ополчается и против молчунов, равнодушных людей, безумных исполнителей, которые, по его мнению, ничем не лучше бюрократов, утверждающие эти бездумные решения. Проблема бюрократства становится одной из главнейших проблем в советской действительности. Многие писатели обличали горе-руководителей, чьи решения порой приводили к экологическим катастрофам. Так, потрясает до глубины души сцена расстрела сайгаков с вертолета и машин в романе Чингиза Айтматова «Плаха». Таким, как Обер-Кандалов, главное – выполнить план по заготовке мяса, и они идут на преступление – уничтожение красивейших созданий природы.

Книга очерков Л. Гурунца «Карабах, край родной» пронизана огромнейшей любовью к родному краю. Писатель верит в его будущее, потому что сильных, думающих, трудолюбивых людей намного больше. Обличая «перестраховщиков», тунеядцев, писатель поэтизировал труд простых карабахцев. Кянкяны, (мастера артезианских колодцев) подобно сказочным богатырям, идут по выжженной земле, оставляя после себя цветущие сады, посева. Человек труда – главная любовь и гордость писателя.

Очерки Гурунца и сегодня не утратили своей значимости. Глубокое знание сельской жизни позволило писателю разобраться в происходящих

событиях, правдиво и ярко их отразить. Очеркист всегда оперативно освещал самые животрепещущие проблемы. Один из главных образов книги «Карабах, край родной» - образ автора. Его «голос» – решающий, основной в системе голосов героев. И устами героев, и от своего имени он выносит приговор всему отжившему, мешающему продвижению вперед.

Список использованных источников:

1. Айтматов, Ч. Взаимосвязь традиций [Текст] / Ч. Айтматов // В соавторстве с землей и водою. – Фрунзе : Киргыстан, 1978. – С. 146-148.
2. Алексанян, Е. А. Влюбленный в жизнь [Текст] / Е. А. Алексанян. – Ереван, 1983, – С. 122-125.
3. Дарбни, В. Впереди мечты [Текст] / В. Дарбни // Литературная Армения. – 1963. – № 7. – С. 75-76.
4. Гурунц, Л. К. Карабах, край родной [Текст] / Л. К. Гурунц. – М. : Советский писатель, 1973. – 518 с.
5. Симонов, К. М. С «меткой и блокнотом» [Текст] / К.М. Симонов // В редакцию не вернулись. – М. : Советский писатель, 1972. – С. 71-80.
6. Шолохов, М. А. Поднятая целина [Текст] / М. А. Шолохов. – М. : Просвещение, 1977. – 558 с.

РАЗДЕЛ 3. АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ИННОВАЦИОННОЙ ЛИЧНОСТИ

Быкова Е.А., к. пс. н.,
доцент кафедры психологии развития
и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье представлен анализ проблемы социальной активности как характеристики инновационной личности. Автор раскрыл взгляды различных психологических направлений на феномен социальной активности личности. Внимание уделено инновационной активности личности.*

***Ключевые слова:** активность, социальная активность, инновационная личность, инновационная активность.*

Проблема исследований инновационной личности в современной науке не теряет своей актуальности, поскольку от готовности личности воспринимать и продуцировать инновации зависит успешность как конкретных предприятий и организаций, так и экономики и промышленности в целом.

Существует ряд характеристик, которые отличают инновационную личность. Обобщённый анализ исследований показывает, что к ним можно отнести: «...открытость среде и профессиональным новшествам, стремление к самореализации, творческое, любознательное отношение к миру, способность к рефлексии, критическое отношение к нормативам...»[1, с.7].

Кроме того, одной из ключевых характеристик инновационной личности выступает активность, как направленность человека на активную деятельность в ключевых для него сферах жизни. Отдельной составляющей активности выступает социальная.

Природа активности рассматривалась в философских учениях А. Бергсона, Ф. Ницше, Л.Н. Гумилёва. По их мнению есть категории людей, так называемых, реформаторов, способных к созданию новых идей и ценностей,

постоянно стремящихся уйти от традиций и устоявшихся реалий. Они полны сил, энергии, стремления выйти за рамки привычной среды, что и есть проявление такой активности. Л.Н. Гумилёв, называя социально активных личностей пассионариями, указывал, что «...в том обществе, где больше пассионарности – больше инноваций – успешнее деятельность. При их отсутствии, общество обречено на гибель. Основными психологическими характеристиками пассионариев Гумилёв называет целеустремленность и импульсивность, способность к адекватному прогнозу, терпение, борьба и преодоление...» [8, с.25].

Н.Я. Данилевский указывал на то, что именно творческая активность человека способствует развитию общества и тормозит процесс распада цивилизации [7, с. 346].

Бергсон, в качестве характеристик «нормального» общества описывает его замкнутый характер и противодействие всяческим изменениям. В таком обществе не приветствуются изменения в религии, морали, законах. Этим занимаются как раз те, кто способен стать вождями этого общества, отдельные индивиды, способные вести за собой и идти против сложившихся устоев и стереотипов [6].

Э. Фромм указывал, что спонтанная активность человека возможна только в состоянии «позитивной свободы», когда человек автономен и уникален. В противном случае наступает либо состояние конформизма, либо авторитаризма, когда человек не способен проявлять свою индивидуальность, трудиться и любить [7]. Рассматривая человеческие потребности в экономико-политическом контексте, автор утверждал, что общество даёт человеку возможность их удовлетворения, формируя тем самым структуру личности или «ориентации характера».

Анализ современных подходов к личности как «...источнику социальной активности позволяет разделить их на два типа. Одни определяют источник активности в социальных процессах, в групповом взаимодействии. Другие ориентируются на поиск активности внутри самого человека, исходя из его потребностей, интересов» [6].

В психоаналитической теории активная личность, способная к творческой деятельности, нововведениям порождается конфликтными взаимоотношениями внутренних побуждений. Психическую энергию направляют инстинкты, определяющие разнообразие человеческих поступков. По З. Фрейду все действия человека обусловлены одной целью – снижением внутреннего напряжения. Таким образом, мотивация поведения рассматривается им как попытка достижения гомеостаза за счёт снижения напряжения. «...Одним из

психологических механизмов активной деятельности человека выступает сублимация. Сублимация сексуального влечения служит толчком для великих достижений в науке и культуре...» [11, с. 132]. Тем не менее, теория Фрейда является биологической, что означает, что человек самостоятельно не может управлять своими действиями и поведением, а такие понятия, как свобода, личная ответственность, воля из поведения исключаются.

С точки зрения А. Адлера вся активность человека определяется стремлением к совершенству. Люди всегда находятся в движении к личностно значимым целям. Таким образом «...люди способны планировать свои действия. Люди обладают творческой силой, а свободная, осознанная активность является определяющей чертой человека. Основной мотивационной силой в жизни человека Адлер называл стремление к превосходству...» [2, с. 104]. Эта великая потребность возвыситься от неспособности к способности, от несовершенства к совершенству развита у всех людей и является врожденной. «...Люди с развитым социальным интересом и с высоким уровнем активности могут вносить свой вклад в развитие общества, творить, сотрудничать и приносить пользу другим...» [11, с.174]. Однако, несмотря на свой врожденный характер, эти качества требуют постоянного развития, руководства и тренировки со стороны взрослых.

В теории личности Г. Олпорта человек активно выискивает социальные ситуации, способствующие проявлению его особенностей. Ситуации, в которых личность оказывается чаще всего – это ситуации, в которые она сама стремится попасть (Олпорт, 1961). Именно черты личности побуждают человека к такому поведению, в котором они наиболее полно проявятся. Следовательно, применительно к инновационному поведению, мы можем предположить, что человек, проявляющий интересы и склонности к инновационной деятельности сам будет активно стремиться к её поиску и активному осуществлению, с целью получить возможность проявить свои способности к созданию нового продукта, к творческой активности и инициативе.

Социальная активность находит своё объяснение и в теориях мотивации достижений и избегания неудач, склонностью к риску (Х. Хекхаузена). Специфика такой активности состоит в том, что «...человек не может следовать по пути подчинения обстоятельствам и сложившимся стереотипам, испытывает потребность в достижениях, в улучшении своей жизни, труда, быта, в новизне своей деятельности, в творчестве» [6].

Таким образом, рассмотренные выше теории в основу поведения человека закладывали внутренние побуждения, хотя все они признавали решающую роль культурного, социального, семейного и межличностного

влияния на поведение.

Иная трактовка активной деятельности человека находит своё выражение в работах социальных психологов. Для них ключевым условием проявления активности выступает группа, её структура, роли. Сама ситуация групповой жизни порождает определённое поведение человека, его активность, работоспособность, склонность к инновационной деятельности.

Социальная активность рассматривается как производное среды (бихевиористы). Научающе-бихевиоральное направление принципиально рассматривает внешнее окружение как фактор человеческого поведения (Б.Ф. Скиннер). Следовательно, согласно теории бихевиоризма истоки готовности к инновационной деятельности следует искать исключительно в окружающей ребёнка среде и окружающих его людях. При этом главными условными стимулами, повышающими уровень достижений ребёнка, его активность, успеваемость являются внимание родителей, учителей, значимых взрослых, а также их похвала, одобрение и удовлетворительные оценки.

В социально-когнитивной концепции А. Бандура «...поведение формируется через наблюдение или на основе примеров...» [11, с.87]. Анализируя причины поведения А. Бандура пытался совместить внутренние (вера и ожидание) и внешние (подкрепление) детерминанты. Следовательно, есть некоторая предрасположенность к активной инновационной деятельности, интерес к ней, и в то же время необходимо соответствующее окружение для формирования необходимых навыков, умений [3]. Так, например, ребёнок с творческим началом, активный, целеустремлённый, заинтересованный, тем не менее, будет нуждаться в помощи старших и более опытных наставников (учителей, родителей) для формирования готовности к инновационной деятельности, подкрепления соответствующей мотивации. Обучаться ребёнок может также, наблюдая за деятельностью учителя, поэтому так важно, чтобы деятельность самого педагога носила инновационный характер, где можно было бы демонстрировать образцы инновационного поведения: активность, целеустремлённость, инициативность, уверенность, самостоятельность и др. Однако, чтобы научение было эффективным, обучаемый должен быть предельно внимателен к тому, что именно из наблюдаемой модели он может извлечь. При этом, чем выше авторитет учителя, тем более привлекательной становится для обучающегося его поведение.

Более того, в теории А. Бандуры подчеркивается, что «человек способен формировать образы желаемых будущих результатов, что ведёт его к отдалённым целям» [3, с.26]. Этот факт мы считаем достаточно важным при формировании инновационного поведения. Представив себе возможные последствия своей деятельности обучающийся может корректировать свои

действия при достижении поставленных целей. Таким образом, приходим к выводу, что среда является одним из условий, детерминирующих возникновение инновационного поведения и создающих инновационную личность. В то же время следует учитывать, что среда катализирует деятельность, но не определяет её окончательно.

Согласно воззрениям отечественных учёных индивид не является простым исполнителем деятельности. Активность личности реализуется в отношении к этой деятельности (А.К. Абульханова – Славская, 1980). Подлинное развитие происходит в деятельности, которую индивид совершенствует. В теории деятельности А.Н. Леонтьева активность занимает одну из ключевых позиций, что отличает деятельность от процесса простого приспособления к требованиям ситуации и «составляет внутреннюю предпосылку самодвижения деятельности и её самовыражение» [9].

В последнее время развивается ряд подходов, выделяющих понятия: поисковая активность (В.С. Ротенберг), неадаптивная активность (В.А. Петровский).

Ряд исследователей рассматривают социальную активность как творчество (Д.Б. Богояленская). Она вводит термин «интеллектуальная активность», качественной характеристикой которой является «интеллектуальная инициатива» [5].

Важным на наш взгляд для понимания характера инновационной активности является трактовка активности личности. Под активностью личности понимается умение индивида организовать собственную деятельность таким образом, чтобы максимально задействовать свои природные особенности и способности, приспособить их к ситуации, выработав индивидуальный стиль деятельности, достигая высоких результатов. Таким образом, активность рассматривается как способность к саморегуляции своих способностей, свойств, состояний в связи с решаемыми задачами.

Активность личности – это уже самоорганизация, саморегуляция, формирование личностью себя как субъекта деятельности.

Таким образом, социальную активность можно рассматривать как одно из условий инновационного поведения и важнейшую характеристику инновационной личности, результатом которого являются соответствующие социальные изменения.

Список использованных источников:

1. Авакян, И. Б. О некоторых аспектах проблемы готовности преподавателя к инновациям и социально-психологического климата педагогических коллективов ВУЗов [Электронный ресурс] / И. Б. Авакян //

Инновационные компетенции и креативность в психологии и педагогике : материалы междунар. науч.-практ. конф., 04 ноября 2017 г. : в 2 ч. – Стерлитамак : АМИ, 2017. – Ч. 1. – Режим доступа: <http://www.novsu.ru/file/1428259#1>. – 15.09.2018.

2. Адлер, А. О стремлении к превосходству [Текст] / А. Адлер. – М. : Астер-Х, 2017. – 44 с.

3. Бандура, А. Теория социального научения [Текст] / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.

4. Бергсон, А. Два источника морали и религии [Текст] / А. Бергсон ; пер. с фр., А. Б. Гофмана. – М. : Канон, 1994. – 384 с.

5. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д : Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 172 с.

6. Вигоросность и инновации (человеческий фактор как основа модернизации) [Электронный ресурс] / под ред. М. П. Карпенко / М.П. Карпенко. – М. : Изд-во СГУ, 2011. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24301522>. – 15.09.2018.

7. Данилевский, Н. Я. Россия и Европа [Текст] / Н. Я. Данилевский. – М. : Книга, 1991. – 576 с.

8. Коваленко, М. И. Пассионарность как психологический феномен [Текст] / М. И. Коваленко // Психология самореализации личности : сб. науч. тр. / под ред. А.А. Реана, Л.А. Коростылёвой. – СПб. : Изд-во СПбУ, 1999. – Вып. 2. – С. 57-60.

9. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Академия, 2004. – 352 с.

10. Фромм, Э. Иметь или быть [Текст] / Э. Фромм. – М. : АСТ, 2006. – 446 с.

11. Хьелл, Л. Теории личности [Текст] / Л. Хелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2003. – 608 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА

Волгуснова Е.А., к. пс. н., доцент кафедры
психологии развития и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

Личман Д.С., магистрантка
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
г. Екатеринбург, Россия

***Аннотация.** В статье освещается проблема формирования эмоционального интеллекта в раннем юношеском возрасте. Раскрыты механизмы и блоки формирования эмоционального интеллекта в процессе апробации программы.*

***Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, механизмы формирования, ранний юношеский возраст.*

Эмоциональный интеллект – это психологическое образование, вырабатывающееся в процессе жизни человека под воздействием ряда факторов, которые детерминируют его уровень и специфические индивидуальные характеристики.

В исследованиях эмоционального интеллекта наблюдалась особая динамика рассмотрения данного феномена. Итак, «...структура эмоционального интеллекта по П. Сэловея и Дж. Мэйера, охватывала лишь когнитивные способности, связанные с преобразованием аффективной информации. Структура эмоционального интеллекта по Д. Гоулману связывает когнитивные способности с характеристиками личности. Крайней вариацией данной структуры можно считать работу Р.Барона, который не относит к эмоциональному интеллекту когнитивные способности...» [3].

Как отмечают многие психологи, формирование эмоционального интеллекта включает в себя «...биологические предпосылки – врожденные различия, касающиеся функциональной асимметрии мозга и свойств темперамента. Социальные предпосылки эмоционального интеллекта формируются, прежде всего, в семейном окружении. Они определяются характером отношений между супругами, их вниманием к внутренней жизни ребенка и такой стиль воспитания, которая предполагает формирование

адекватной самооценки и позитивного образа Я, развитие самоконтроля; отсутствие жесткой установки на соответствие поведения ребенка требованиям его гендерной роли...» [1].

Многие исследователи (А.М. Прихожан, В.Н. Сеницкий и др.) детерминируют «...некоторые типы депривации поведения у дошкольников и школьников с разнообразными формами аффективных нарушений. Многократно обнаруживают корреляцию эмоционального неблагополучия с трудностями в учебной деятельности, общении с ровесниками и старшими...» [2].

В ходе теоретического анализа психолого-педагогических исследований имели место противоречия: осмысление значительных потенциальных вероятностей культивированного эмоционального интеллекта в раннем юношеском возрасте и относительно слабым раскрытием прикладных аспектов этой проблемы; необходимостью владеть более полное представление о формировании в раннем юношеском возрасте эмоционального интеллекта и обрывочностью информации об указанном явлении.

Представленные противоречия обусловили тему нашего исследования, возникла потребность изучения специфики формирования эмоционального интеллекта в раннем юношеском возрасте посредством тренинга.

Методика

Для решения поставленной цели нами реализовывалось эмпирическое исследование эмоционального интеллекта в раннем юношеском возрасте. В эксперименте участвовали 51 учащийся в возрасте 14 – 15 лет из МКОУ «Средняя общеобразовательная школа №10» г. Шадринска. Для апробации эмоционального интеллекта применялись стандартизированные методики: «Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсин), «Тест на эмоциональный интеллект» С. Холла (Тест на EQ).

Обсуждение результатов

Констатирующий эксперимент установил общие и специфические тенденции развития в раннем юношеском возрасте эмоционального интеллекта.

Так, общие тенденции проявляются в том, что учащихся в ранней юности имеют средний уровень развития эмоционального интеллекта; а также преобладают такие показатели, как: «Субшкала ВУ»; «Субшкала МУ»; «Шкала ВЭИ» над показателями «Субшкала МП»; «Шкала ПЭ».

Специфические особенности имели место у юношей в более представленных компонентах эмоционального интеллекта: «...контроль экспрессии, управление собственными эмоциями и чужими; и внутриличностный ЭИ...»; менее – «понимание эмоций». У девушек наиболее проявившимися компонентами были: «...понимание эмоций других и

управление ими; наименее – «...управление собственными эмоциями и внутриличностный ЭИ...».

Данные указанные выше, позволили нам разработать и апробировать программу тренинга по формированию эмоционального интеллекта в раннем юношеском возрасте. В тренинговой программе приняло участие 15 человек экспериментальной группы, а также 15 человек контрольной группы.

При этом целью программы было изучение формирования эмоционального интеллекта в юношеском возрасте посредством тренинга.

Согласно поставленной цели, можно были поставлены следующие задачи: 1. сформировать представления о понимании и осознании своих эмоций; 2. развить умение конструктивно выражать свои эмоции; 3. сформировать умение распознавать чувства другого, эмпатию; 4. сформировать навыки нивелирования интенсивности нежелательных эмоций у других.

Мы опирались на классические принципы составления формирующих программ: «...учет индивидуальных особенностей личности; деятельностный принцип; учет эмоциональной сложности материала; принцип системности работы; принцип активности; принцип исследовательской творческой позиции; принцип объективации (осознания) поведения; принцип партнерского (субъект – субъектного) общения...» [2].

В формирующем воздействии мы опирались на такие механизмы, как: сообщение информации, эмпатия, развитие техники межличностного общения, интерперсональное влияние, групповая сплоченность, конфронтация.

Кроме того, были использованы современные инновационные развивающие и психотерапевтические методы работы: коммуникативные игры, арт-терапевтические методы (сказкотерапия, изотерапия, песочная терапия), сюжетно – ролевые игры, релаксационный метод, психогимнастические упражнения.

Занятия были выстроены в гибкой структуре, наполняемой разнообразным содержанием. Каждое занятие имело классическое оформление: вводная, основная и заключительная части.

Формирующая работа с восьмиклассниками охватывала **три блока: ориентировочный, развивающий и закрепляющий.**

Цель ориентировочного блока была в создании доверительных отношений с учащимися, а также позитивного эмоционального фона для дальнейшей работы. На данном этапе актуализировался механизм групповой сплоченности, в ходе упражнений дети приобретали информацию о том, как их эмоции и поведение воспринимались другими участниками группы.

Тренинг с респондентами включал установление благоприятного эмоционально-психологического фона в группе посредством методов,

основанных на вербальной (знакомство, самопрезентация) и невербальной (психогимнастика, релаксационные игры). Он предполагал знакомство, и принятие детьми правил работы на занятиях, создание безопасной атмосферы, сближение участников друг с другом и положительной мотивации на общение.

Для данной цели имели место упражнения «Что я люблю», «Объелись мёда», «Дом», «Кто быстрее?», «Вавилонская башня», «Прыжок в прыжках», направленные на организацию положительного эмоционального фона и облегчающие вступление испытуемых в контакт, взаимодействия друг с другом. В заключение вводного занятия проводилось упражнение «Подарок», направленное на эмоциональную разгрузку и создание дружеской поддержки в группе.

Резюмируя, внедрение ориентировочного блока, мы еще раз подтвердили полученные ранее результаты, т.е. большинство испытуемых переживают трудности в понимании и контроле эмоций.

Занятия развивающего блока были разделены на три цикла: когнитивный – формирование представлений учащихся в эмоциональной сфере и развитие адекватного понимания учащимися мимики и жестов других людей; рефлексивный – развитие умений осознавать свои чувства, вербализовать и грамотно откликаться на них; поведенческий – развитие эмпатических способностей и умений воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

Задачей первого цикла было формирование представлений об особенностях эмоциональных состояний. Посредством нескольких методов осуществлялось информирование среди участников группы: групповой дискуссии, тематической беседы, разъяснения с техниками арт-терапии. При этом опирались на механизмы: сообщения информации («Буквы алфавита», «Джеффа» и т.д.), развитие техники межличностного общения, конфронтация, интерперсонального влияния.

Для развития адекватного понимания учащимися мимики и жестов других людей применялись упражнения: «Ситуация с животными», «Аверс и реверс», «Карточки с эмоциями», «Обмен эмоциями», «Эмоциональный портрет», «Знатоки чувств».

Во втором цикле имело место следующие задачи: закрепление умений сравнивать эмоции на картинке с соответствующей пиктограммой и понимать эмоции других; проявление навыков узнавания эмоционального состояния у себя и адекватно вербализовать свои эмоции.

Мы обращались к разнообразным методам их достижения (игротерапия, упражнения на релаксацию, обратная связь, психогимнастика, арт-терапия).

На тренинговых занятиях активизировались механизмы: сообщение

информации, развитие техники межличностного общения, групповая сплоченность («Случай в лифте», «Карта желаемых чувств» и др.).

Нельзя не отметить и развитие произвольной регуляции своего эмоционального состояния прослеживалось нами в упражнениях «Анабиоз», «Противоположные движения», «Лед и пламя», «Воздушный шар», «Замороженный» и др.

Задачами третьего цикла – способствовать развитию эмпатии; развитие умений определять возможную причину возникновения эмоции у другого человека и предполагать последствия ее развития.

Мы обратились к методам обратной связи, сюжетно – ролевым играм, механизмами которых стали: сообщение информации, развитие техники межличностного общения, групповая сплоченность, эмпатия («Нахал», «Передерни веревочку», «Оглядись, уходя», «Поделись со мной», «Стыковка» и др.).

Закрепляющий блок был нацелен на закрепление приобретённых навыков и умений выражения своих чувств, адекватных форм проявления эмоций, социального доверия, навыков отражения и узнавания внешних эмоциональных проявлений, а также освобождение от психоэмоционального напряжения.

Снятие напряжение осуществлялось нами посредством мышечной релаксации («Надуваем шарик», «Гора с плеч», «Улыбка Фараона», «Дождик»). При этом в сравнении с началом реализации формирующей программы, релаксация стала более результативной. Все участники на протяжении трех месяцев придерживались инструкции, стараясь выполнить всё в точности.

Эффективность внедрения программы подтверждена контрольным экспериментом изучения эмоционального интеллекта теми же методиками, что и в начале исследования, а также посредством критерия Вилкоксона.

Таким образом, у учащихся экспериментальной группы повысились показатели эмоционального интеллекта: «Субшкала МП - понимание чужих эмоций» (Тэмп = 12, при Ткр = 15 для $p \leq 0,05$, Ткр = 15 для $p \leq 0,01$); «Шкала Межличностный ЭИ» (Тэмп = 11,5); «Шкала ПЭ (понимание эмоций)» (Тэмп = 18); «Эмоциональная осведомленность» (Тэмп = 10, при Ткр = 15 для $p \leq 0,05$, Ткр = 15 для $p \leq 0,01$); «Самомотивация» (Тэмп = 7); «Эмпатия» (Тэмп = 17,5); «Управление эмоциями других» (Тэмп = 14); «Управление эмоциями своими» (Тэмп = 17,5). В контрольной группе значимых сдвигов не обнаружено.

Выводы

В процессе реализации программы тренинга на формирование эмоционального интеллекта в раннем юношеском возрасте, нам удалось повысить высокий и средний уровни показателей эмоционального интеллекта у учащихся, а именно понимание «чужих эмоций», «внутриличностный

эмоциональный интеллект», «понимание эмоций», «эмоциональная осведомлённость», «самотивация», «эмпатия», «управление своими эмоциями и других».

Полученные данные свидетельствуют об эффективности разработанной нами программы формирования эмоционального интеллекта, которая может внедряться в образовательных учреждениях.

Список использованных источников:

1. Александрова, А. А. Гендерный аспект в изучении эмоционального интеллекта у подростков [Текст] / А. А. Александрова // Молодой ученый. — 2013. — № 5. — С. 617-622.

2. Алешина, А. Эмоциональный интеллект [Текст] / А. Алешина, С. Шабанов. — М. : Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2014. — 448 с.

3. Давыдова, Ю.В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявлений в подростковом возрасте [Текст] : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.01 / Давыдова Юлия викторовна. — М., 2011. — 204 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ С УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ ТРУДОМ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ПРОМЫШЛЕННОСТИ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Грушевич Н.Н., студентка 5 курса
УО «Барановичский государственный университет»
г. Барановичи, Республика Беларусь

Кишея И.Л., старший преподаватель
УО «Барановичский государственный университет»
г. Барановичи, Республика Беларусь

***Аннотация.** В статье представлены результаты исследования взаимосвязи мотивации с удовлетворенностью трудом у работников сферы промышленности с высшим образованием. Авторы пришли к выводу, что чем выше уровень удовлетворенности трудом, тем выше внутренняя мотивация и внешняя положительная, а внешняя отрицательная ниже и преобладает мотивация достижения успеха.*

***Ключевые слова:** внутренняя мотивация, удовлетворенность трудом, работники сферы промышленности с высшим образованием.*

Проблема удовлетворенности трудом и трудовой мотивации давно привлекает пристальное внимание многих ученых, как постсоветского пространства, так и за рубежом. Мотивацию можно определить как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность [2]. Трудовая мотивация является одной из видов мотивации и в словаре терминов современного предпринимательства определяется как внутренние стимулы отдельного человека или группы людей к трудовой деятельности [3].

С позиций управления людьми важным для изучения является воздействие мотивации на трудовое поведение индивидов, которое выражается в том, как работник понимает действительность, каким образом он определяет свое место в организации, что он считает наиболее значимым для себя.

Понятия удовлетворенности и неудовлетворенности трудом были подробно разобраны американским ученым Ф. Герцбергом (1923-2000) в 60-х годах прошлого века. Его двухфакторная (мотивационно-гигиеническая) теория выделяет две группы факторов, одни из которых – мотиваторы, определяют, что движет человеком в процессе труда. Другие – гигиенические или «факторы здоровья», показывают, насколько человек удовлетворен своими условиями и организацией трудового процесса. К этой группе факторов относят внешние по отношению к работе, которые снимают неудовлетворенность работой. Они связаны с окружающей средой, в которой осуществляется работа. К ним можно отнести такие факторы как: нормальные условия труда, достаточная заработная плата, политика фирмы и администрации, межличностные отношения с начальниками, коллегами и подчиненными, степень непосредственного контроля за работой, статус [4].

Удовлетворенность трудом рассматривается как позитивное эмоциональное состояние человека, исходящее из оценки его работы. Мотивация и удовлетворенность работника – две стороны одного объективного процесса – работы. Схематически это может быть выражено следующим образом: мотивация → работа → удовлетворенность. Если мотивация является объяснением и обоснованием трудового поведения, то удовлетворенность – признанием и согласием с ним [1].

Таким образом, целью данного исследования является – выявление взаимосвязи мотивации с удовлетворенностью трудом у работников сферы промышленности с высшим образованием. Мы предположили, что существует взаимосвязь между трудовой мотивацией и удовлетворенностью трудом у работников сферы промышленности. Методики исследования: методика

«Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир), методика «Интегральная удовлетворенность трудом» (А.В. Батаршев). Выборку исследования составили 112 человек – работники белорусского предприятия ОАО «Красносельскстройматериалы», имеющих высшее образование.

Данные, полученные в ходе диагностики интегральной удовлетворенностью трудом позволяют отметить, что преобладающим фактором при удовлетворении трудом среди специалистов является *профессиональная ответственность* (высокий уровень – 37,5 %, средний – 55,4 %). Следовательно, большинство респондентов относятся к выполняемым обязанностям с большой ответственностью, берут на себя ответ за принятие профессиональных решений. Однако 7,1 % специалистов отметили низкий уровень профессиональной ответственности.

Высокий уровень *интереса к работе* наблюдается у 25 % респондентов (62,5% – средний), что может быть связано с творческими проявлениями в профессиональной деятельности, через труд данные сотрудники реализуют свои творческие намерения, проявляют креативность, тем самым работы вызывает интерес. Низкий уровень интереса отмечен у 12,5 % работников – нежелание развиваться в выбранной профессиональной сфере, возможно, желание поменять профессию.

У 19,6 % респондентов наблюдается высокий уровень *удовлетворенности достижениями*, что может быть также связано с полной самореализацией в профессии. У 69,6 % удовлетворенность в профессии средняя – желание развиваться в выбранном направлении, достичь больших профессиональных успехов. Низкий уровень удовлетворенности достижениями (10,7 %) свидетельствует об отсутствии возможности профессионального самовыражения.

Удовлетворенность взаимоотношения с сотрудниками на высоком уровне у 34,8 % респондентов, на среднем – у 27,7 %, на низком – 37,5 %. Такие показатели могут свидетельствовать о наличии в коллективе микрогрупп, возможных проявлениях конфликтов и противостоянии, профессиональной и личностной конкуренции, сплетен, отсутствии доверительного отношения.

Удовлетворенность взаимоотношения с руководством на высоком уровне только у 5,4 % респондентов, на среднем – 47,3 % и на низком – 47,3 %. Следовательно, можно предположить, что среди специалистов существуют конфликты с руководителям, ситуации недопонимания – взаимоотношения нарушены и требуют глубокого психологического анализа и продуктивной психологической работы по гармонизации межличностных отношений в системе «руководитель – подчиненный».

Уровень притязаний в профессиональной деятельности высокий у 9,8 %

специалистов и средний у 75 % – такие работники отличаются уверенностью, настойчивостью в достижении своих целей, у 15,2 % низкий уровень, респонденты имеют более низкую продуктивность по сравнению с другими сотрудниками.

Предпочтение более высокой зарплате отметили 92,9 % респондентов (67,9% – высокий уровень, 25,0 % – средний), нет необходимости в повышении заработной платы отмечено у 7,1 % специалистов. Такие показатели могут свидетельствовать о неудовлетворенности заработной платой, заинтересованностью в материальных благах.

Удовлетворенность условиями труда практически у всех респондентов находится на среднем уровне (82,11 %), на низком у 12,5%. Высокий уровень отмечают только 5,4 %. Следовательно, полученные результаты говорят о необходимости в улучшении условий труда работников предприятия.

Проведенный анализ полученных данных позволяет сделать вывод об общей удовлетворенности трудом респондентов: средняя выраженностью наблюдается у 49,1 % работников, низкий уровень у 50,9 %, – высокий уровень удовлетворенности трудом не отметил никто. Таким образом, респонденты данной группы сталкиваются с неразрешимыми проблемами или раздражающими факторами на работе, и при этом могут возникать конфликтные ситуации в коллективе, наблюдается сниженный уровень доверия со стороны подчиненных к руководству предприятия.

Данные, полученные в ходе диагностики работников предприятия позволили определить личностные мотивационные комплексы респондентов. Так, у 31,3 % респондентов преобладает наилучший, оптимальный мотивационный комплекс – $ВМ > ВПМ > ВОМ$, где внутренняя мотивация преобладает над внешней положительной, а внешняя отрицательная имеет самое малое значение. Такие сотрудники при выполнении профессиональных обязанностей руководствуются внутренними мотивами (собственным желанием, целями, стремлениями), внешние стимулы (как положительные, так и отрицательные) для них второстепенны, респонденты направлены на само содержание деятельности. Такие специалисты проявляют самостоятельность, профессионализм и направленность на результат.

Также оптимальный мотивационный комплекс прослеживается у 6,3 % специалистов предприятия – $ВМ = ВПМ > ВОМ$, где преобладающая внутренняя мотивация равна внешней положительной, а внешняя отрицательная имеет самое малое значение. Следовательно, для респондентов данной группы помимо внутренней мотивации важное значение имеет положительная внешняя мотивация (основанная на положительных стимулах: премирование, благодарность руководителя и др.). У 2,7 % исследуемых внутренняя

мотивация преобладает над внешней положительной и отрицательной ($VPM=VOM<VM$), где как положительный мотив из вне, так и отрицательный равны.

Внутренняя мотивация является ведущей еще у 20,5 % сотрудников, однако, здесь внешняя отрицательная мотивация преобладает над внутренней положительной ($VM>VOM>VPM$), что говорит о значимости различного рода наказаний в профессиональной деятельности (выговор, лишение премии и др.). У 5,4 % респондентов наблюдается преобладание внешней положительной мотивации над другим видами ($VPM>VM>VOM$) и у 2,7 % (3 человека) – $VM=VOM<VPM$.

Важно отметить, что наблюдаются из числа респондентов и те, которые отмечают главенствующее место внешней отрицательной мотивации в профессиональной деятельности: $VOM>VPM>VM$ (8,03%), $VOM>VM>VPM$ (7,1 %) – это наихудшие мотивационные комплексы, где в целом внешняя мотивация преобладает над внутренней. Работники данной группы склонны выполнять свои профессиональные обязанности из-за страха быть уволенными, лишиться премии и др., в профессиональных ошибках склонны винить окружающих (руководитель, коллеги), возможна низкая самооценка, неуверенность в себе как профессионале.

У 12,5 % респондентов наблюдается равное значение внутренней мотивации и внешней отрицательной, а внешняя положительная имеет наименьшее значение ($VM=VOM>VPM$). Такие данные могут свидетельствовать о неудовлетворенности профессией, выполнением обязанностей из-за страха наказания, увольнения. Сотрудникам данной группы движут отрицательные внутренние мотивы, само содержание деятельности не привлекательно; 3,6 % специалистов отмечают значимость внешней мотивации (как положительной, так и отрицательной) – $VPM=VOM>VM$, что говорит о недостаточном развитии внутренних, личностных мотивов в принятии профессиональных решений, ориентация на внешние стимулы условий труда.

Проведенный анализ полученных в ходе диагностики мотивации профессиональной деятельности данных позволяет отметить, что среди специалистов предприятия, принявших участие в исследовании, преобладающее большинство руководствуются внутренней мотивацией (74 %), причем отмечены респонденты с равным уровнем внутренней мотивации и отрицательной внешней мотивации (12,5 %) и положительной внешней мотивации (6,3 %), это говорит о том, что при выполнении профессиональных обязанностей данные респонденты руководствуются собственным желанием, целями, стремлениями, направлены на само содержание деятельности. У 26 % исследуемых преобладает внешняя мотивация, работники данной группы

склонный выполнять свои профессиональные обязанности руководствуясь внешними стимулами (заработная плата, поощрения, либо наказания и др.).

Для определения взаимосвязи между трудовой мотивацией и удовлетворенностью трудом у работников промышленности мы использовали критерий ранговой корреляции Спирмена. Расчеты показали наличие прямой взаимосвязи между общим уровнем удовлетворенности трудом и внутренней мотивацией ($r_{эмп}=0,60$, при $P\leq 0,05$), а также внешней положительной мотивацией ($r_{эмп}=0,66$, при $P\leq 0,05$). Также было отмечено наличие обратной взаимосвязи между общим уровнем удовлетворенности трудом и мотивацией избегания неудач ($r_{эмп}=-0,85$, при $P\leq 0,05$) и внешней отрицательной мотивацией ($r_{эмп}=-0,67$, при $P\leq 0,05$). Следовательно, чем выше уровень удовлетворенности трудом, тем выше внутренняя мотивация и внешняя положительная, а внешняя отрицательная ниже и преобладает мотивация достижения успеха.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты и выводы могут быть полезны в работе специалистов по организации и совершенствованию систем мотивации труда в современных организациях, разработка программ по повышению уровня удовлетворенности трудом, направленности на положительную мотивацию труда. Высокая удовлетворенность персонала позволяет организации не только снизить текучесть кадров, но также противостоять проблеме дефицита трудовых ресурсов, которая на сегодняшний день особенно остро проявляется в отношении высококвалифицированных специалистов, обеспечивающих ключевые направления деятельности организации.

Список используемых источников:

1. Дуракова, И. Б. Управление персоналом [Текст] / И. Б. Дуракова. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 569 с.
2. Немов, Р. С. Психология [Текст] / Р. С. Немов. – М. : Юрайт, 2014. – Т. 1. – 239 с.
3. Словарь терминов современного предпринимательства [Текст] / под ред. С. Н. Белухиной, В. В. Морковкина, З. П. Поповой – М. : АСТ: Астрель, 2005. – 415 с.
4. Шапиро, С. А. Социально-экономические аспекты трудовой деятельности [Текст] / С. А. Шапиро. – М. : ИД «АТИСО», 2011. – 254 с.

ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Едиханова Ю.М., к.пс.н, доцент,
зав. кафедрой психологии развития
и педагогической психологии
ФГБОУ «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается тревожность как фактор психологической адаптации иностранных студентов к обучению в вузе. Автор выявил исходный уровень тревожности первокурсников и влияние этого уровня на процесс психологической адаптации у иностранных обучающихся. Автором разработана и внедрена коррекционная программа, которая позволила повысить средний и низкий уровень адаптивности, нервно-психическую устойчивость, коммуникативные способности.*

***Ключевые слова:** тревожность, психологическая адаптация, уровень адаптивности, нервно-психическую устойчивость, коммуникативные способности.*

Тенденцией последнего времени, носящей международно-национальный характер, является закономерное повышение количества зарубежных обучающихся в мировом пространстве, обусловленное активным ростом академической мобильности обучающихся.

Адаптации к условиям обучения в ВУЗе представляет собой системно-процессную модель, важными составляющими которой, помимо специально организованной деятельности, являются сами обучающиеся, а также администрация ВУЗа, профессорско-преподавательский и учебно-вспомогательный составы, для которых проблема адаптации иностранных обучающихся выходит на первый план и проблемы, возникающие в этот период, приходится решать в первую очередь. Настоящие и грядущие достижения таких обучающихся, успешность в профессиональном развитии имеют прямую зависимость от времени, потраченного на этот процесс (т.к. возможная длительная задержка нормальной адаптации грозит дальнейшей дезадаптацией), а также от тех психоэмоциональных личностных затрат студентов, которые будут сопровождать психологическую адаптацию.

Высокие критерии оценки качества подготовки дипломированных профессионалов выдвигаются постоянно совершенствующейся и

формирующейся на основе новых концептуальных идей системой образования.

Расширение образовательных пределов происходит благодаря вступлению многочисленных стран в единое европейское образовательное пространство, что в свою очередь продиктовано переменами в актуальном мире, формированием межкультурных, социально-общественных и политических связей, финансово-экономических взаимоотношений разных стран, приведшее к установлению тесных взаимосвязей между иностранными ВУЗами.

Формирование коммуникативно-личностных, креативных и профессиональных способностей у иностранных обучающихся при освоении образовательных программ, которые должны соблюдать условия образовательных стандартов наравне с обеспечением фундаментальности полученного образования, детерминируется введением в его среду новых подходов к обучению. Актуальным вопросом для образовательной организации становится создание специальных условий иностранным обучающимся с учетом разной культурной составляющей, которые предполагают интенсивное «вживание» в новую для них систему ценностей, освоение культурно-традиционных аспектов, норм морально-нравственного поведения и общения с представителями новой для них страны.

Всемирным феноменом, требующим пристального научного внимания, становится приспособление зарубежных обучающихся к иноязычной среде, к новому образовательному пространству и общественной сфере, презентованной иным для них обществом, поселением и определенными аспектами реальной жизни. Все это способствует стремительному развитию и укреплению межгосударственных контактов.

Повышение мотивации учения в целом и обучения, в частности, получения высшего образования за границей происходит вследствие новых образовательных реформ, имеющих место быть в образовательном пространстве Российской Федерации. В итоге, в высших учебных заведениях Российской Федерации получает высшее образование достаточно большое число иностранных обучающихся. Именно в нашей стране основой освоения образовательных программ любого уровня являются научные знания, носящие фундаментальный характер.

Потребность в психолого-педагогическом сопровождении процесса адаптации иностранных обучающихся в ВУЗе детерминирована различными аспектами, среди которых можно выделить: работу над толерантными взаимоотношениями, терпимым отношением к представителям разных этносов; развитие навыков межкультурного взаимодействия, преодоление культурного шока; языкового барьера и развития коммуникативных навыков; приобретение

навыков самореализации в новой социально-общественной среде; навыков рефлексии, саморазвития и самообразования; навыков самопомощи и поддержания своего психологического здоровья.

Эффективность умственной деятельности, общая жизненная активность и тонус, долгое удержание работоспособности на высоком уровне и, как следствие, успешность в учебной деятельности является результатом благополучного хода процесса адаптации иностранных студентов на начальных этапах обучения. На более поздних этапах обучения эффективное приспособление к новой среде значительно повышает мотивацию учения и его продуктивность, позволяя принимать превентивные меры по поводу неуспевающих студентов.

Проблема адаптации иностранных обучающихся к условиям ВУЗа является перманентной и интегрирующей различные направления науки в этом вопросе, в частности, данная тема поднимается в изысканиях философов, культурологов, социальных психологов, этнопсихологов, педагогов, педагогов-психологов.

Анализ теоретико-прикладных исследований в области психологических особенностей адаптации иностранных обучающихся свидетельствует о том, что в большинстве случаев выделены факторы (внешние и внутренние), детерминирующие процесс приспособления, например, такие категории психологии, как познавательная активность, межличностные отношения, что способствует определению учебной и коммуникативной адаптации.

Изыскания В.Н. Бодрова [1], И.А. Милославской [2], А.Г. Мороза [3], А.А. Смирнова [4] и др. посвящены исследованию динамики адаптации к обучению в вузе. Эти ученые изучили этапы и факторы адаптации, содержание адаптации на первом курсе вуза, объективные и субъективные факторы, детерминирующие возникновение трудностей у первокурсников. Психофизиологические и психологические факторы успешности/неуспешности обучения студентов в вузе выявлены в исследовании И.В. Кулимар; динамику формирования самостоятельной учебной деятельности у вьетнамских студентов изучал Нгуен Ван Тхак; изучение индивидуально-психологических особенностей общительности студентов интернационального вуза проводил Л.А. Бану; личностные качества арабских и российских студентов сравнивал Фалах Расми Абдул-Рахим Мохаммад.

Психологические (внутренние) факторы, обуславливающие адаптацию иностранных обучающихся к обучению в российском вузе освещены недостаточно в психолого-педагогической науке, в частности, не выяснено влияние тревожности индивида на благополучное прохождение процесса адаптации к ВУЗу.

Экспериментальная часть исследования имела целью определение исходного уровня тревожности первокурсников и возможного влияния этого уровня на процесс психологической адаптации у иностранных обучающихся. Для этого были использованы следующие методики: Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин); Определение уровня беспокойства-тревожности личности (Дж.Тейлор); Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина). Опросу были подвергнуты иностранные обучающиеся первого курса ФГОБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», обучающиеся разных факультетов.

Количественный анализ результатов, полученных в ходе изучения личностной тревожности (опросник Ч.Д. Спилбергера) позволил распределить испытуемых по группам в зависимости от уровня проявления изучаемого признака: первую группу составили 28% респондентов с высоким уровнем личностной тревожности. Такие студенты часто переживают эмоции напряжения, беспокойства, озабоченности, нервозности. Состояние тревоги возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени; вторая группа - 55% опрошенных с умеренным уровнем проявления личностной тревожности. Студентов данной группы отличает низкий уровень стабильности, импульсивность, периоды взлетов и неудач; третья группа – 17% студентов с низким уровнем. Представители данной группы не уверены в собственных силах и стремятся к подчинению. У них часто возникают периоды тоски и подавленного настроения, для них характерны стабильность и последовательность всех проявлений. Очевидно. Что у большинства испытуемых преобладает умеренный и высокий уровень тревожности, что можно трактовать как негативный фактор, провоцирующих дезадаптацию обучающихся на начальном этапе обучения.

Анализ результатов по методике определения уровня беспокойства-тревожности личности Дж.Тейлора позволил выделить несколько разновидностей поведения испытуемых в зависимости от уровня проявления изучаемого признака: первая группа-средний уровень с тенденцией к низкому- 63%, говорит о том, что большинство испытуемых имеют незначительные проявления тревожности; вторая группа-средний уровень с тенденцией к высокому – 28% респондентов; третья группа – высокий уровень – 9% имеет меньшая часть испытуемых, т.е. преимущественное количество респондентов из исследуемой выборки имеют средний с тенденцией к низкому и средний с тенденцией к высокому уровни беспокойства – тревожности.

С целью определения исходного уровня психологической адаптации мы

использовали многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина). Подсчет результатов по данной методике позволил распределить испытуемых по группам в зависимости от уровня проявления особенностей социально-психологической адаптации. По шкале «Адаптивные способности» у 10% студентов отмечаются высокие баллы, у 46% – средние и у 44% – низкие. По шкале «Нервно-психическая устойчивость» 32% опрошенных имеют высокий и низкий уровень. Средний уровень характерен для 36% студентов.

По шкале «Коммуникативные способности» у 20% респондентов были выявлены высокие баллы, у 58% – средние, у 22% – низкие. По шкале «Моральная нормативность» у 18% испытуемых высокие баллы. У 59 % опрошенных отмечается средний уровень и у 23% – низкие баллы. Исходя из полученных результатов диагностики, мы определили, что у большинства иностранных обучающихся проявляются низкие показатели уровня адаптации. Данные показатели обосновывают целесообразность внедрения комплексной программы психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации к вузу иностранных обучающихся, основной целью которой было планомерное снижение уровня личностной и ситуативной тревожности у испытуемых.

Нами была разработана и внедрена коррекционная программа, состоящая из пятнадцати занятий. Из них четыре занятия отводились на диагностику: первичная и повторная. Работа со студентами велась на протяжении десяти тренинговых занятий, продолжительностью не менее 1,5 часов каждое. Они проводились по принципу социально-психологического тренинга в кабинете, где можно свободно располагаться и передвигаться.

Эффективность программы психологического сопровождения проверялась нами на этапе контрольного эксперимента, где использовались те же методики, что и в констатирующем эксперименте. Обработка полученных данных в ходе контрольного эксперимента, результаты их систематизации и обобщения позволили определить произошедшие изменения, и показала, что развивающее воздействие оказалось эффективным для повышения уровня адаптации. После проведения развивающей программы в экспериментальной группе были выявлены значительные изменения по всем методикам.

Для изучения достоверности сдвига в показателях личностной тревожности испытуемых нами так же использовался критерий Фишера (ϕ^*). Изменения в экспериментальной группе значительны ($\phi=2,749$ при $p<0,01$). Изменений в контрольной группе нет ($\phi=0,674$ при $p>0,05$). Значимый сдвиг между показателями испытуемых контрольной и экспериментальной групп ($\phi = 2,749$ при $p<0,01$).

Программа психолого-педагогического сопровождения процесса

адаптации к вузу иностранных студентов позволила: повысить средний и низкий уровень адаптивности, нервно-психической устойчивости, коммуникативных способностей у студентов экспериментальной группы, которые были выявлены до начала проведения программы. Испытуемые стали легче налаживать межличностные контакты, более успешно преодолевать повседневные трудности, стали более стрессоустойчивее; снизить высокий уровень личностной тревожности у студентов. У первокурсников экспериментальной группы преобладают положительные эмоции, которые они свободно могут выражать. Студенты находятся в состоянии уверенности, спокойствия, удобства; оздать условия для проявления наклонностей лидера, активиста; для реализации своих способностей.

Таким образом, разработанная программа психолого- педагогического сопровождения процесса адаптации иностранных обучающихся к условиям вузовского обучения способствовала более успешному протеканию этого процесса.

Список использованных источников:

1. Бодров, В. А. Психологические механизмы адаптации человека [Текст] / В. А. Бодров // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, и перспективы / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – С. 42-51.
2. Милославская, И. А. Адаптация как социально-психологическое явление [Текст] / А. И. Милославская // Социальная психология и философия. – М. : Просвещение, 1973. – Вып. 2. – 119 с.
3. Мороз, А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя [Текст] / А.Г. Мороз. – К. : КШИ, 1980. – 96 с.
4. Смирнов, А. А. Адаптация студентов и образ вуза [Текст] : монография / А. А. Смирнов, Н. Г. Живаев. – Ярославль : ЯрГУ, 2010. – 168 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Зуй И. И., студентка 4 курса
УО «Барановичский государственный университет»
г. Барановичи, Республика Беларусь

***Аннотация.** В статье представлены результаты изучения проявления просоциального поведения студентами специальности «Практическая психология». Исследование показало, что просоциальное поведение у будущих педагогов-психологов развито в умеренной степени, то есть оказание помощи не является их природным стремлением, респонденты не направлены помогать другому человеку в большинстве ситуаций.*

***Ключевые слова:** просоциальное поведение, моральное воспитание, альтруистический, экстренный и уступчивый типы поведения, сострадание, эмпатия, альтруизм.*

В современном мире технического прогресса, стремительно развивающихся технологий и трансформации общества из коллективного в индивидуальное люди все реже проявляют взаимопонимание, доброту, заботу, поддержку. Каждый человек стремится получить как можно больше собственной выгоды. Искреннее оказание помощи, поддержка, сопереживание становятся редкими явлениями. Именно в такое время возникает острая необходимость формировать и сохранять общечеловеческие ценности, моральные нормы у подрастающего поколения, развивать важные для блага общества качества еще с детства. Данную функцию выполняет как семья, так и близкое ребенку окружение.

На профессиональном уровне функцию морального воспитания, обучения нравственным нормам выполняют представители так называемых помогающих профессий. К ним относят врачей, учителей, воспитателей, юристов, психологов и т. д. Чтобы быть успешными в своей деятельности, данные специалисты и сами должны обладать такими необходимыми качествами, как эмпатия, чуткость, стремление оказывать помощь, желание сотрудничать и т. д. Таким образом, в основе профессий данного типа лежит просоциальное поведение, потому становится важным и необходимым изучение лиц, относящихся к помогающим профессиям.

В настоящий момент в психологии нет единой трактовки понятия «просоциальное поведение», однако в широком смысле его можно определить как «любые действия, совершенные с целью принести пользу другому существу» [1].

Стоит упомянуть и то, что явления «альтруизма» и «просоциального поведения» близки по своей сути, однако не тождественны. Так, альтруизм подразумевает бескорыстное оказание помощи, иногда и в ущерб себе, тогда как просоциальное поведение личность может использовать для получения определенных благ. Потому просоциальное поведение является широким

понятием, включающим в себя различные проявления (доброту, эмпатию, сострадание, альтруизм и др.).

Как упоминалось выше, просоциальное поведение служит основой помогающих профессий, а к таковым относится и профессия психолога. Об успешном выполнении психологом своей деятельности можно говорить тогда, когда он обладает следующими качествами: коммуникативные способности, наблюдательность, эмпатия, ответственность, внимательность, готовность к контактам, стремление оказывать помощь и поддержку, способность к состраданию, гибкость в общении и др. В связи с этим, интересным становится вопрос о том, в какой мере будущие специалисты-психологи обладают перечисленными качествами, насколько они заинтересованы в оказании помощи, и в каких ситуациях готовы это сделать.

Так, целью данного исследования является изучение проявления просоциального поведения студентами специальности «Практическая психология».

Для достижения поставленной цели нами использовался метод тестирования, в частности методика «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло и Б. А. Рэндалл), адаптированная Н. В. Кухтовой [1]; методика «Социальные нормы просоциального поведения», разработанная И. А. Фурмановым, Н. В. Кухтовой [1]; «Методика измерения заботы» (Н. Kohut, В. J. Boome, F. N. Kerlinger), адаптированная И. А. Фурмановым, Н. В. Кухтовой [1]; методика «Шкала доброжелательности» (Д. Кэмпбелл) [2].

Подсчет баллов был произведен путем деления суммы выбранных рангов (от 1 до 5; от 1 до 4, где 1 – абсолютно не согласен, а 4 или 5 – абсолютно согласен) на количество вопросов, которые по ключу соотносятся с определенной шкалой. В методике «Шкала доброжелательности» результаты распределяются по уровням (высокий, средний и низкий).

В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся в Барановичском государственном университете на специальности «Практическая психология».

Методика «Измерение просоциальных тенденций» дает оценку шести типам просоциального поведения:

- уступчивый (оказание помощи в связи с просьбой);
- публичный (стремление к оказанию помощи связано с оценкой окружающих людей);
- анонимный (оценка окружающих не важна для помогающего, он ориентируется на собственные ценности);
- экстренный (просоциальные поступки в чрезвычайных и трудных ситуациях);

– эмоциональный (оказание помощи связано с эмоциональной поддержкой,);

– альтруистический(тенденция к бескорыстному и благотворительному оказанию помощи без личной выгоды) [1]. Максимальное количество баллов после обработки по шкале равно 5.

В исследованной группе респондентов было выявлено, что наиболее предпочтительным является *альтруистический тип поведения* (3,42), в меньшей степени – *экстренный* (3,36) и *уступчивый* (3,25).

Методика «Социальные нормы просоциального поведения» изучает то, на какие нормы ориентируется личность при оказании помощи, и включает следующие шкалы:

– норма социальной ответственности (в основе лежит общественное правило «люди должны помогать тем, кто в этом нуждается»);

– норма взаимности (обменные отношения в оказании помощи);

– норма справедливости (оказание помощи людям по вкладу в общественные дела);

– норма «затраты-вознаграждения» (связана с оказанием помощи в чрезвычайных ситуациях) [1]. Максимальное количество баллов по шкале равно 5.

В ходе тестирования выявлено, что данная группа испытуемых ориентирована на норму «затраты-вознаграждения» (3,42) и в некоторой степени на норму *социальной ответственности*.

«Методика измерения заботы» изучает такие составляющие просоциального поведения, как сострадание (сочувствие чужому горю), эмпатия (сопереживание эмоциональному состоянию другого человека) и альтруизм (бескорыстное оказание помощи). Методика была использована в качестве дополнения и уточнения результатов других методик. Максимальное количество баллов равно 4.

В результате было выяснено, что перечисленные качества испытуемые проявляют в равной степени: *сострадание* – 2,75, *эмпатия* – 2,64, *альтруизм* – 2,65.

Методика «Шкала доброжелательности» направлена на измерение уровня доброжелательного отношения к окружающим. Доброжелательность — это готовность личности содействовать благополучию других, желание добра другому и основанное на этом отношении к людям [2]. В таком контексте данное качество может выступать как проявление просоциального поведения.

Результаты распределились следующим образом: 62,50% испытуемых обладают средним уровнем доброжелательности, 29,17% – высоким, 8,33%

имеют низкий уровень.

Подводя общий итог, можно сказать, что респондентам свойственно бескорыстное оказание помощи другим людям, а также действия, направленные на принесение блага обществу без расчетов на награду, им не чуждо проявление эмпатии и сострадания, в оказании помощи они ориентируются на общественные правила и характер сложившейся ситуации. Однако, проанализировав количественные данные, можно сделать вывод о том, что описанные качества и проявления развиты у будущих педагогов-психологов в умеренной степени, то есть оказание помощи не является их природным стремлением, респонденты не направлены помогать другому человеку в большинстве ситуаций. Однако, в дальнейшем, можно использовать различные тренинговые занятия и упражнения для развития необходимых качеств, чтобы в будущем данные специалисты успешно выполняли свою деятельность, как так она связана с непосредственной помощью и близким контактом с другими людьми.

Таким образом, проблема проявлений просоциального поведения требует дальнейшего, углубленного изучения, увеличения выборки, а также разработки занятий для развития профессионально-важных качеств будущих специалистов.

Список использованных источников:

1. Кухтова, Н. В. Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы и методики изучения [Текст] / Н. В. Кухтова, Н. В. Домарацкая. – Витебск : Изд-во УО ВГУ им. П.М. Машерова, 2011. – 49 с.

2. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 339 с.

ПРАКТИКУМ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Ионина О.С., к.пс.н.,
доцент кафедры психологии развития
и педагогической психологии,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет,
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье рассмотрен практикум личностного роста как средство повышения психологической культуры студентов. Практикум личностного роста нацелен на решение проблемы самопознания и личностного роста, раскрытия своих возможностей в условиях организуемой преподавателем работы на практических занятиях, а также, в процессе самостоятельной работы над собой. Автором раскрыты блоки учебного курса «Практикум личностного роста».*

***Ключевые слова:** практикум личностного роста, психологическая культура, психологическое здоровье, самопознание, личностный рост.*

Студенчество – важный этап жизни каждого человека. Именно в этот период стойкими становятся моральные, нравственные ценности, мировоззрение человека. Актуальными являются вопросы, связанные с поиском смысла жизни, формирования личностной идентичности, стремлением к самореализации, самоактуализации личностного потенциала.

Вместе с тем, приходится отмечать низкий уровень психологической культуры, свойственный студентам. Распространенной является ситуация, когда студенты не умеют рассказывать о своих чувствах, состояниях, не знают даже их названия, не осознают причины, вызывающие у них то или иное состояние. Юноши и девушки не осознают собственную ответственность за события, происходящие в их жизни, не умеют распознавать чувства и состояния окружающих людей, не владеют навыками эффективного общения и коммуникации.

Такая ситуация может считаться вариантом возрастной нормы, сохранившейся от предыдущих возрастных периодов. Кроме того, в нашем обществе не прививают детям навыки самопознания, что также сказывается негативно на личностном росте и самочувствии ребенка, а это, в свою очередь, осложняет его развитие и в следующих возрастных периодах: подростковом, юношеском возрасте, отражается в жизни взрослого человека.

Именно по причине низкой психологической культуры люди не могут реализовать себя, не получают удовольствие от жизни, а при возникновении серьезных жизненных ситуаций пытаются устраниваться от них с помощью агрессии или саморазрушающего поведения.

Таким образом, в современном обществе, в нашей стране назрела необходимость систематического целенаправленного формирования основ психологической культуры личности.

Психологическая культура представляет собой комплексное образование, включающее в себя психологические знания, готовность их использовать, навыки применения этих знаний в разнообразных жизненных ситуациях, при решении сложных ситуаций, а так же, навыки самопознания, понимания своей

личности, учет этих знаний в ситуации межличностного общения. Кроме того, психологическая культура включает в себя знание о профессии психолога, представление о его сфере деятельности, о методах психологической помощи, что позволяет современному человеку не попасться на удочку шарлатанов, реализующих, так называемые, «психологические» практики, несущие потенциальную угрозу для здоровья личности человека, не обращаться за помощью к магам и волшебникам, обещающим мгновенный результат, а найти в себе силу для обращений за квалифицированной помощью к специалисту в области психологии и настроиться на сложную работу над собой.

Психологическая культура способствует личностному росту, дает возможность человеку быть более интересным и позволяет занять достойное место в социальной среде.

Л.Д. Демина, Н.А. Лужбина, определяют психологическую культуру личности как системное образование, включающее в себя теоретические знания о законах функционирования психического мира, способах и приемах управления внутренней и внешней активностью, и практическое использование данных знаний в повседневных жизненных ситуациях [2, 13].

Как отмечают Апанасенко О.Н., Малокова Е.В., психологическая культура человека – это комплекс специальных потребностей в познании себя (как личности будущего специалиста) и окружающих, которая возможна при условии эффективной образовательной деятельности посредством педагогического общения, с учетом индивидуальных и профессиональных способностей [1].

Таким образом, выделяя проявления психологической культуры можно отметить наличие умений выстраивать конструктивный коммуникативный процесс, охватывающий самый широкий спектр тем и направлений от личных до деловых, умения ставить перед собой осознанные цели, искать пути и средства их достижения, владение навыками рефлексии, саморегуляции, саморазвития.

Психологическая грамотность необходима каждому человеку, а профессионалу особенно, чтобы проанализировать возможные психологические причины неуспеха в своей профессиональной деятельности, и как члену социальной группы, если возникает межличностное непонимание, конфликт.

В целях повышения психологической культуры студентов и предотвращения негативных проявлений в области психологического здоровья студентов первокурсников, а также в целях сопровождения их личностного роста, в учебный план ВУЗов полезным будет ввести курсовую дисциплину «Практикум личностного роста».

Практикум является актуальной дисциплиной и отвечает запросам современной действительности, поскольку идея самосознания и развития своей личности становится очень востребованной среди молодого поколения. В сфере психологических услуг отмечается большое количество предложений, так или иначе затрагивающих идеи личностного саморазвития и роста. Организуются терапевтические и тренинговые группы, осуществляется индивидуальная терапия, что позволяет констатировать востребованность данного направления работы практического психолога и психотерапевта и подтверждает актуальность введения в учебный план ВУЗа дополнительной дисциплины, направленной на повышение психологической культуры студентов.

Занятия в группах личностного роста, или, как отмечает Д.М. Рамендик, тренинги личностного роста, организованные квалифицированными психологами, наиболее близки к работе в психотерапевтических группах, в них участники пытаются обнаружить и осознать свои психологические ограничения, преодолеть личностные барьеры, мешающие выстраивать межличностные отношения, реализовывать свой потенциал [3, 6]. В таких группах люди могут осознать, как они воспринимаются окружающими, понять свои неосознаваемые страхи и установки. Это, в свою очередь, поможет выявить свои положительные качества, сформировать адекватную оценку своей личности, наметить план самосовершенствования и личностного роста.

Практикум личностного роста отличается тем, что нацелен на решение проблемы самопознания и личностного роста, раскрытия своих возможностей в условиях организуемой преподавателем работы на практических занятиях, а также, в процессе самостоятельной работы над собой.

Данный курс решает актуальную задачу по развитию личности будущего педагога, ознакомлению студентов с системой понятий и представлений, необходимых для психологического анализа своей личности, межличностного взаимодействия и психологических ситуаций.

Педагогическая деятельность предполагает необходимость наблюдения, восприятия, анализа разнообразных психологических проявлений человека, осознанности собственных эмоциональных откликов на происходящее. Личностные особенности специалиста, неудовлетворенные или неосознаваемые потребности, собственные проблемы могут существенно исказить восприятие и понимание психологических особенностей и проявлений обучающегося, его трудностей. Как отмечает Л.М. Шепелева, молодым педагогам необходима продуманная программа психологической помощи, направленная на поддержку в преодолении кризисных ситуаций, на формирование эффективного стиля работы, чтобы реализовать свой творческий потенциал. Целью такой программы является помощь молодому специалисту в нахождении резервов для

более эффективной работы или понять причины существующих профессиональных проблем [4, 5].

Именно поэтому включение в подготовку педагогов программ, направленных на личностное развитие, является чрезвычайно важным.

Основными задачами, на решение которых нацелен практикум, являются следующие:

- создание представления о собственной личности;
- понимание самого себя, особенностей своей личности;
- утверждение желательной Я-концепции и укрепление самооценки;
- теоретическое и практическое освоение концепций эффективной самопрезентации;
- развитие уверенности в се, в котором отражали свои чувства, переживания, личностные изменения, происходившие с ними на занятиях и е;
- развитие и совершенствование способности наблюдать, воспринимать и понимать психологические проявления и своеобразие других людей;
- развитие умения преодолевать жизненные трудности; конструктивного разрешения проблемных ситуаций;
- развитие умения ставить цели и планировать пути их достижения;
- преодоление барьеров личностного роста;
- развитие креативности;
- развитие коммуникативных навыков и умений.

Решение данных задач осуществлялось в ходе практических занятий, реализуемых в форме тренинга. Кроме того, в целях самостоятельной работы студентов был разработан комплекс заданий на отработку отдельных навыков и осознание особенностей своей личности. В процессе прохождения курса студенты вели дневник, в котором отражали собственные чувства, переживания, личностные изменения, происходившие с ними в процессе занятий, в перерывах между занятиями, что также способствовало осознанию своей личности и личностному росту студентов.

Реализуемый в нашем ВУЗе «Практикум личностного роста» представлял собой комплекс мини-тренингов на развитие разных сторон личности студента, состоящий из пяти разделов, включающих в себя десять основных тем, выбранных нами для работы над развитием личности.

Первый раздел тренинга можно охарактеризовать, как вводный, он решал задачу адаптации студентов к условиям обучения в ВУЗе, включал в себя тренинг знакомства, на котором организовывалась нестандартная ситуация знакомства участников тренинга. В этих целях использовались упражнения на знакомство в круге в разных вариациях, что способствовало раскрепощению участников тренинга. Для этого применялись такие упражнения: «Знакомство в

парах» Для создания в группе активной игровой атмосферы организовывалась игра в ассоциации «Кого напоминает мне этот человек?», упражнения: «Слепой и поводырь», «Поиск общего», «Нарисуй свое имя».

В первой вводной теме тренинга также осуществлялось знакомство с принципами и правилами работы в группе, ознакомление с целью и задачами тренинга.

Благодаря отработки данной темы студенты познакомились, даже сдружились, достаточно быстро адаптировались к работе в условиях ВУЗа, получили возможность вербализовать свои опасения и ожидания от обучения в университете, что создало положительную основу для их дальнейшего личностного роста, позволило снять излишнюю тревожность.

Вторая тема представляла собой мотивационный тренинг, предполагавший практическое осмысление своей деятельности с точки зрения постановки целей и их реализации наиболее экономичными средствами. В процессе прохождения данной темы студенты получали рекомендации по постановке достижимой цели, составляли списки собственных целей. В ходе тренинга выполнялись такие упражнения как упражнение «Цель-мечта», упражнение «Образ моей жизни», «Формулируем долгосрочные и краткосрочные цели», «Составление стратегического плана».

В результате работы над данной темой, студенты получили навыки формулировки жизненных целей, осознали себя во временной перспективе, научились формулировать цели собственного личностного развития.

Третьей темой являлся тренинг преодоления барьеров личностного развития, в него были включены упражнения, нацеленные на развитие умения решать проблемы с опорой на креативность. Происходило обучение переформулированию проблем в цели, переходу от размышлений о том, что вызывает затруднения, создает препятствия, к постановке целей и поиску путей преодоления препятствий.

Второй раздел практикума являлся процессуально-содержательный блоком. В него был включен тренинг самораскрытия потенциальных возможностей и креативности. В ходе которого происходило формирование представления о личностных свойствах, присущих саморазвивающейся творческой личности, предпосылках расширения творческого потенциала человека.

Отдельная тема была ориентирована на формирование и развитие Я-образа студентов. В тренинг были включены упражнения на осознание Я-образа, осознание своего восприятия других людей, осознание того, как человек воспринимается окружающими, осознание собственных чувств по поводу мнения других о себе.

Третьим разделом являлся рефлексивно-оценочный блок. Он включал в себя тренинг самопрезентации. В него были включены упражнения на выражение сущности своей личности, выражение своего внутреннего Я, формирование представления о себе у окружающих, выражение себя, сопоставление представления о себе с мнениями других людей.

Четвертый раздел представлял собой деятельностно-регулятивный блок, в который была включена тема: Саморегуляция эмоционального состояния. И релаксация. В ходе тренинга осваивались приемы аутогенной тренировки или комплексной методики саморегуляции психофизиологического состояния.

Отдельная тема была посвящена ассертивному поведению. Она предполагала осознание значения и применения терминов «уверенный», «ассертивный», «пассивный», «агрессивный», «манипулятивный», что осуществлялось за счет включения в тренинг мини-лекции, раскрывающей основной смысл ассертивности. Использовались упражнения на отработку навыков ассертивного поведения, демонстрацию разных типов поведения в проблемных ситуациях и их последствий. Последний раздел представлял собой коммуникативно-экспрессивный блок. Этот раздел был нацелен на развитие навыков общения, понимания вербальных и невербальных сигналов. В этом блоке применялись упражнения на отработку коммуникативных навыков, умения слушать и распознавать невербальные сигналы собеседника: «Испорченный телефон». Происходило формирование представления о закономерностях восприятия, обработки и передачи информации, знакомство с техниками слушания, отработка техник активного слушания: «Переводчик». Выработка навыков разрешения коммуникативных конфликтов, осознание способов поведения в конфликте осуществлялась с помощью упражнений: «Конспект», «Журнал», «Статья».

Реализованный таким образом учебный курс «Практикум личностного роста» оказал существенную помощь в адаптации студентов первокурсников к условиям обучения в университете, способствовал процессу их самопознания, принятию особенностей собственной личности, налаживанию контакта с окружающими, выработке коммуникативных навыков, что можно считать важным вкладом в поддержание психологического здоровья студента ВУЗа.

Список использованных источников:

1. Апанасенко, О. Н. Психологическая культура личности, ее формирование в вузе [Текст] / О. Н. Апанасенко Е. В. Малюкова // Педагогика: традиции и инновации : материалы II междунар. науч. конф., Челябинск, октябрь 2012 г. – Челябинск : Два комсомольца, 2012. – С. 154-155.
2. Демина, Л. Д. Психологическая культура личности:

общепсихологический контекст [Текст] / Л. Д. Демина, Н. А. Лужбина // Сибирский психологический журнал. – 2011. – № 40. – С. 60-66.

3. Рамендик, Д. М. Тренинг личностного роста : учеб. пособие [Текст] / Д. М. Рамендик. – М. : ФОРУМ. – 2007. – 176 с.

4. Шепелева, Л. М. Программы социально-психологических тренингов [Текст] / Л.М. Шепелева. – Санкт-Петербург : Питер. – 2011. – 90с.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Истомина С.В., к.пс.н.,
доцент кафедры психологии развития и
педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** Автором рассмотрена проблема развитие учебной мотивации у иностранных студентов педагогического вуза. В статье представлен анализ понятия мотивации. Проведенное автором исследование показало, что у студентов преобладает мотив избегания неудачи. Разработанная программа, направленная на развитие мотивации учения, повышения познавательного интереса к учебной деятельности, сравнение собственных результатов с результатами деятельности других членов группы, получение обратной связи, оказалось эффективной.*

***Ключевые слова:** учебная мотивация, иностранные студенты, мотив избегания неудачи, познавательный интерес.*

В настоящее время увеличивающееся количество иностранных студентов в российских вузах, безусловно, свидетельствует о качестве высшего образования нашей страны. Естественно, что процесс обучения иностранного студента не может быть абсолютно беспроблемным, легким. Помимо ряда объективных трудностей: плохое знание русского языка, сложности адаптации к чужой стране, специфике вузовского российского образования, следует также отметить низкий уровень мотивация учения. При этом проблема формирования и развития мотивации учения у обучающихся, безусловно, на протяжении ряда десятилетий остается актуальной.

Мотивация как психическое явление трактуется по-разному: как

совокупность факторов определяющих поведение; как совокупность мотивов; как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность [2]. В нашем исследовании мы опирались на определение Э.А. Уткина, который рассматривает мотивацию как «состояние личности, определяющее степень активности и направленности действий человека в конкретной ситуации» [5, с. 799], то есть мотивация – это движущая сила человеческого поведения, в основе которой находится взаимосвязь потребностей, мотивов и целей человека. При этом потребности являются источником активности человека, причиной его целенаправленных действий; мотивы – это побуждения человека к действию, направленные на результат (цель); цель – это желаемый объект или его состояние, к обладанию которым стремится человек.

В силу своего разнообразия мотивы классифицируются по различным основаниям. По степени значимости выделяют мотивы широкого социального, группового и индивидуально-личностного плана; на основании их структуры: первичные и вторичные; полные и укороченные [2, с.512]. Л.С. Выготский разделяет мотивы по ведущему мотиватору на многозначные, которые содержат сразу несколько мотиваторов, и однозначные [1]. Если рассматривать именно мотивы учения, то здесь выделяют познавательные мотивы и социальные мотивы учения [3].

Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» г. Шадринска Курганской области, в нем приняли участие 60 иностранных студентов в возрасте 18 - 24 лет. В исследовании мы использовали следующие методики: методика диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реан, В.А. Якунина (модификация И.Ц. Бадмаевой), методика определения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной, опросник «Мотивация достижения успеха» А. Мехрабиана.

Данные констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что наиболее значимым мотивом для респондентов является мотив престижа, далее по убыванию: мотив избегание неудач, коммуникативный мотив, творческая самореализация, социальные мотивы, профессиональные мотивы. Наименее значим учебно-познавательный мотив. Следующая методика позволила выявить тип мотивов: 42% испытуемых выбрали мотив получения диплома, 33% испытуемых выбрали мотив овладения профессией и лишь 15% студентов отметили мотив приобретения знаний для будущей профессии. Опросник А. Мехрабиана показал, что 13% испытуемых имеют высокий уровень мотивации достижения успеха, 20% – средний уровень мотивации достижения успеха, 67% – низкий уровень мотивации достижения успеха.

Таким образом, данные трех диагностических методик позволяют сделать

вывод о том, что у студентов преобладает мотив избегания неудачи, характерный для людей, которые не верят в себя и свои силы, имеют нереалистичный уровень притязаний и неадекватную самооценку. К тому же большая часть респондентов ориентирована не на получение знаний в рамках вузовского обучения, а лишь на получение диплома. При этом учебно-познавательный мотив, который должен быть развит у обучающихся любых возрастов, в данной выборке студентов является абсолютно незначимым.

Полученные данные показали необходимость внедрения программы развития мотивации учения студентов вуза, основная цель которой заключалась в развитии мотивации учения у иностранцев юношеского возраста. Задачи программы: развитие внутренней учебно-познавательной мотивации, целеполагания, осознание важности учения для собственной личности и будущей профессиональной деятельности, повышение положительного интереса студентов к учебному процессу.

Психокоррекционные воздействия осуществляются на основе следующих механизмов: сообщение информации, обратная связь, интерперсональное влияние, конфронтация, групповая сплоченность, катарсис. В качестве условий реализации программы нами выделены следующие: наличие специально оборудованного помещения; активная работа всех членов группы; интенсивность коррекционных воздействий (занятия проводятся не реже 2-х раз в неделю); длительность воздействия. В качестве основных методов работы были использованы игротерапия, арттерапия, релаксация, психогимнастика, лекция, беседа.

В формирующем эксперименте приняло участие 16 студентов в возрасте от 18 до 21 года. Всего было проведено 20 занятий, длительность одного занятия по времени составляла 75-90 минут. Периодичность занятий – 2 раза в неделю. Все занятия имели общую гибкую структуру, наполняемую разным содержанием. Каждое занятие данной программы состоит из вводной, основной и заключительной части. Вводная часть предполагала создание комфортной атмосферы и эмоционально-благополучного фона в группе. Основная часть направлена на развитие мотивации учения, повышения познавательного интереса к учебной деятельности, сравнение собственных результатов с результатами деятельности других членов группы, получение обратной связи. Заключительная часть подразумевает снятие психоэмоционального напряжения, закрепление положительного эффекта занятия, подведение итогов.

Коррекционно-развивающая работа со студентами включала в себя три блока: установочный, основной и заключительный. Цель установочного блока заключалась в создании эмоционально – комфортной атмосферы для благоприятного знакомства участников между собой и установления

доверительных отношений.

В основном блоке занятия были разделены на четыре цикла:

1) повышение уровня уверенности в себе и в своих силах. Задачами этого цикла были развитие уверенности в себе через ролевое проигрывание, преодоление боязни выступать перед аудиторией, анализ своих сильных и слабых сторон, преодоление психологических барьеров. Развитие уверенности в себе осуществлялось с помощью механизмов обратной связи, групповой сплоченности, катарсиса;

2) развитие умений ставить перед собой цели и достигать их. Механизмами, позволяющими достичь данной цели, являются сообщение информации, обратная связь, групповая сплоченность, катарсис и интерперсональное влияние. После завершения данного цикла занятий участники группы узнали про новые цели, которых они могут достигнуть, а также пути выхода из проблемной ситуации, выделение основных и второстепенных целей;

3) повышение положительного интереса студентов к учебной деятельности. Основными механизмами данного цикла были обратная связь и групповая сплоченность, катарсиса и конфронтации;

4) развитие мотивации учения. Задачами этого этапа были: осознание себя как студента, определение своего личного пространства, анализ причин возможных неудач посредством реализации механизмов обратной связи, катарсиса и конфронтации.

Целью заключительного блока было подведение итогов программы и проведение повторной диагностики. На этом этапе реализовывались следующие задачи: закрепление положительного эффекта умений и навыков поведения, характерных для мотивации учения, закрепление положительного отношения участников друг к другу, снятие психоэмоционального напряжения. Для реализации поставленных задач использовались групповая сплоченность, обратная связь, катарсис.

В ходе проведенного исследования был выявлен ряд закономерностей развития мотивации учения: неравномерность коррекционных воздействий на испытуемых; стадийность овладения механизмами коррекционного воздействия; синхронность в освоении основных навыков целеполагания, уверенности в себе, развитие мотивации учения, мотивации достижения успеха.

В ходе исследования выделился ряд факторов, затрудняющих успешное развитие мотивации учения студентов: отсутствие у испытуемых уверенности в себе и своих силах, навыков целеполагания и интереса к учебной деятельности, индивидуальные и возрастные особенности участников.

На этапе контрольного эксперимента выяснялась эффективность

проведенной психокоррекционной работы с иностранными студентами. Для диагностики мотивации учения после развивающих воздействий использовались те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Как показал контрольный срез, после развивающей работы в экспериментальной группе произошли более значительные сдвиги в изучаемых показателях нежели у студентов контрольной группы.

Для изучения эффективности внедренной программы мы применили критерий углового преобразования Фишера φ^* , сопоставив показатели мотивации учения студентов «до» и «после» формирующего эксперимента. Следует отметить, что в экспериментальной группе обнаружены статистически значимые сдвиги по всем показателям (эмпирические значения φ^* варьируют от 2,67 до 6,006 при $p < 0,01$), в контрольной группе значимых изменений не произошло, кроме повышения значимости социального мотива (от 2,006 при $p < 0,05$).

Таким образом, после проведения программы развития мотивации учения у иностранцев юношеского возраста были видны значительные изменения, как в учебной деятельности, так и в личностном плане. По окончании работы выяснилось преобладание внутренней мотивации учения у иностранных студентов, это обуславливается тем, что при выборе профессиональной карьеры в будущем они в большей степени, ориентируемые на профессиональное социальное признание, уважение, самореализацию. Повысился уровень уверенности в себе, обучающиеся больше стали нацелены на мотивацию достижения успеха.

Список использованных источников:

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] : сборник / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ, 2008. – 669 с.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] : учеб. пособие / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 512 с.
3. Мандель, Б. Р. Современная педагогическая психология [Текст] / Б. Р. Мандель. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 828 с.
4. Маркова, Е. В. Мотивационно-волевые особенности личности как фактор успешности деятельности [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Маркова Елена Васильевна. – Москва, 2001. – 263 с.
5. Сагеева, Е. Р. Мотивационная готовность студентов к будущей профессиональной деятельности и проблемы ее изучения [Текст] / Е. Р. Сагеева, О. А. Аникеенок // Казанский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С 78-83.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ИСПОЛНЕННОСТИ И НАПРАВЛЕННОСТИ МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Кипель А.С., студент 4 курса
УО «Барановичский государственный университет»
г. Барановичи, Республика Беларусь
Кишея И.Л., старший преподаватель
УО «Барановичский государственный университет»
г. Барановичи, Республика Беларусь

***Аннотация.** В статье представлены результаты исследования взаимосвязи уровня экзистенциальной исполненности и направленности мотивации в обучении у студентов высших учебных заведений. Исследование показало, что у студентов преобладает мотивация получения диплома и средний уровень экзистенциальной исполненности. Существует взаимосвязь между показателями уровня экзистенциальной исполненности и направленность мотивации обучения в высшем учебном заведении.*

***Ключевые слова:** экзистенциальная исполненность, направленность мотивации, приобретение знаний, овладение профессией, получение диплома.*

Современное общество непрерывно движется к гуманизации, максимальному раскрытию личностных особенностей человека: его потенциала и способностей. Для молодёжи на первом месте стоит стремление к профессиональному самоопределению, где главную роль в этом процессе играет система высшего образования. Многие студенты, следуя веяниям моды стремятся его получить, забывая про свои реальные потребности и возможности, тем самым формируют у себя «неправильную» мотивацию в обучении, что ведет к непрерывному снижению их уровня экзистенциальной исполненности. На основании этого, целью данной работы является выявление взаимосвязь между уровнем экзистенциальной исполненности и направленностью мотивации в обучении у студентов вуза.

Термин «экзистенциальная исполненность» был введен В. Франклом, чтобы описать качество жизни в субъективном мироощущении индивида. Другими словами это то, как человек воспринимает свою жизнь. Уровень экзистенциальной исполненности показывает, много ли осмысленного в жизни человека, как часто он живёт с внутренним согласием, может ли он вносить хорошее в свою жизнь, т.е. это субъективное отражение человеком осознанного переживание качества жизни [3].

В свою очередь А. Лэнгле представил оригинальную теорию личности, в которой поднимается вопрос о благополучном и полноценном формировании и развитии личности, немаловажную роль в котором играет понятие «аутентичность». Также, согласно теоретическому подходу В. Франкла и А. Лэнгле, можно говорить о существовании четырех основных экзистенций:

- 1) объективные условия и потенциал внешнего мира;
- 2) человеческая жизнь и природа во всей ее витальности;
- 3) духовность личности и возможность быть собой;
- 4) будущее с его требованиями, которые определяются самой личностью и обстоятельствами.

Можно констатировать, что абсолютно, с чем сталкивается личность в своей жизни, будет обязательно относиться к одной из этих экзистенций.

Согласно мнения А. Лэнгле, экзистенциальную исполненность лучше всего можно объяснить и обнаружить с помощью четырех фундаментальных мотиваций, каждая из которых постулирует сугубо специфичным вопросом:

- 1) «могу ли я быть в этом мире?»;
- 2) «нравится ли мне жить?»;
- 3) «имею ли я право быть таким?»;
- 4) «что я должен делать?» [2].

Каждая из данных мотиваций описывает и объясняет специфику проявления определенных действий человека, раскрывая своеобразие признаков удовлетворенности либо не удовлетворенности качеством жизни.

В отношении изучения мотивации в психологии на данный момент не существует единого мнения касательно данного понятия, что приводит к тому, что его часто отождествляют с другим схожим понятием, как «мотив». Выход из создавшегося положения был предложен Е. П. Ильиным, который предлагал рассматривать мотивацию как динамический процесс формирования мотива (т.е. основания поступка) [1].

Также и А. Маслоу в своей теории мотивации говорил, о том, что у человека потребности и мотивы имеют иерархическую систему построения: от примитивных к более совершенным. Он утверждал, что суть такого построения заключается в том, что в поведении человека более определяющим является удовлетворение потребностей сначала низких уровней, а затем, по мере удовлетворения этих потребностей, возникают более сложные [4]. Из этого можно сделать вывод о том, что если у человека не удовлетворяются его потребности, качество жизни будет ухудшаться, т.к. потребности высокого уровня, такие как потребность в саморазвитии и самоактуализации, будут для него не доступны.

В рамках данного исследования наиболее интересным для нас становится

последний вопрос фундаментальной мотивации («что я должен делать?»), раскрывающий осознание целей и возможностей, и взаимосвязь этой мотивации, связанной с обучением и получением знаний. Нельзя говорить об экзистенциальной исполненности, если человек живет только ради того, чтобы «дышать», просыпаться и засыпать с мыслями о насущных проблемах, в том числе, связанных и с получением образования. В данном случае важно «прочувствовать» собственные ощущения от происходящего, услышать свои внутренние желания и понять, что же происходит на самом деле и чего реально я хочу, в том числе и в процессе обучения.

Таким образом, на основании проанализированного теоретического материала была выдвинута следующая гипотеза: студенты, ориентированные в первую очередь на получение диплома, будут иметь более низкий уровень экзистенциальной исполненности, т.к. их главная цель угодить общественным стандартам, а не собственным потребностям.

При проведении исследования был использован следующий психодиагностический инструментарий: методика «Изучения мотивации обучения в вузе» Т. И. Ильиной, «Шкала экзистенции» А. Лэнгле и К. Орглер, в адаптации И. Н. Майниной. Выборку составили студенты факультета педагогики и психологии, Барановичского государственного университета.

Так, в частности, методика «Изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной», изучает основные мотивы обучения в вузе. Опросник включает в себя три шкалы:

1. приобретение знаний;
2. овладение профессией;
3. получение диплома.

Методика «Шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер» (в адаптации И. Н. Майниной), направлена на изучение основных структурных элементов экзистенциальной исполненности. Опросник состоит из 46 утверждений, и включает в себя 7 субшкал.

Рассмотрим полученные результаты.

В результате проведенного исследования, с помощью методики «Изучения мотивации обучения в вузе», было выявлено, что у 43% опрошенных ведущим мотивом получения образования выступило приобретение знаний. У 9% респондентов ведущий мотив — овладение профессией, а 48% участников поступили в высшие учебное заведение для получения диплома. В связи с чем, можно сделать вывод о том, что преобладающим мотивом в данной группе респондентов выступает мотив «получение диплома», а только потом мотив получения знаний. Полученные результаты как интересны, так и настораживающи: преобладающей выступает

экстринсивная мотивация, в перевес предполагаемой интринсивной.

Результаты, полученные с помощью методики «Шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер», позволили выявить уровень экзистенциальной исполненности у респондентов. В частности было определено, что низкий уровень экзистенциальной исполненности характерен для 48% респондентов, в то же время средний уровень был выявлен у 52% опрошенных. Следует отметить, что респондентов с высоким уровнем экзистенциальной исполненности обнаружено не было, что может быть объяснено воздействием внешних факторов или недостаточно небольшим объемом выборки.

Проанализировав полученные результаты можно констатировать, что у студентов преобладает мотивация получения диплома и средний уровень экзистенциальной исполненности. Также, сопоставив полученные данные можно говорить о том, что существует взаимосвязь между показателями уровня экзистенциальной исполненности и направленность мотивации обучения в высшем учебном заведении: доминирующее число респондентов с мотивацией обучения «получение диплома» (48%) имеют низкий уровень экзистенциальной исполненности (48%). Данный феномен, на наш взгляд, можно объяснить тем, что из-за неправильно сформированной мотивации у студентов, отсутствует интерес к самому процессу обучения, что ведет к снижению качества жизни.

Таким образом, в результате проведенного теоретического и эмпирического изучения обозначенной проблематики можно констатировать что, некоторая предопределенность уровня экзистенциальной исполненности в связи с ориентированностью мотивации. Однако не следует говорить о фатальности данного взаимоотношения т.к. экзистенциальная исполненность зависит от достаточно большого числа различных показателей, и нельзя абсолютно уверенно утверждать, что мотивация обучения играет первостепенную роль в формировании уровня экзистенциальной исполненности.

В связи с чем, необходимо дальнейшее изучение данных феноменов, проведение дополнительных углубленных исследований, увеличение объема выборки испытуемых. В целом, результаты данной работы могут быть интересны, как исследователям данной проблематики, так и абитуриентам, которые не вполне осознанно поступают в высшие учебные заведения.

Список используемых источников:

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – М. : Питер, 2002. – 65 с.
2. Корякина, Ю. М. Условия исполненной жизни: описание и измерение экзистенциальных мотиваций / Ю. М. Корякина // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 4 (20). – С. 49–65.

3. Лэнгле, А. Жизнь, наполненная смыслом / А. Лэнгле. – М. : Генезис, 2003. – 52 с.
4. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Спб. : Питер, 2014. – 50 с.

РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Колбасина Л. В., гл. специалист отдела МОИР,
ФАО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР
по Костанайской обл.
Казахстан

Аннотация. В статье раскрыта роль семьи в развитии семейных ценностей. Автором выделены основные направления исследований, посвященных семье как социального феномена. Рассмотрена проблема изменения системы семейных ценностей и ценностных ориентаций.

Ключевые слова: семья, семейные ценности, внутрисемейные отношения, родительство, брачно-семейные роли, супружество.

На протяжении всей жизни в той или иной степени человек неразрывно связан со своей семьей. От удачно сложившихся семейных отношений во многом зависит счастье и ощущение полноты жизни. Преобразования, происходящие в настоящее время в Республике Казахстан, породили много различных проблем, важнейшей из которых является становление личности подростков в постоянно меняющемся казахстанском обществе.

Среди всех социальных институтов, педагоги считают семью наиболее важным, функционирующим, постоянно развивающимся институтом, помогающим овладеть детям и подросткам социальными нормами поведения. Данный базовый институт социализации невозможно ни чем заменить, поэтому семья находится в центре внимания многих наук.

В семье и только в семье происходит успешная социализация, формируются ценностно – личностные, мировоззренческие и социально – правовые ориентации подростка. Семья осуществляет интеграцию детей и подростков в различные школьные, молодежные, трудовые коллективы посредством создания условий для освоения ими определенного уровня семейных, культурных, мировых ценностей, духовно-нравственных норм. Именно семья является основным и определяющим фактором сбережения национальной культуры и духовности и формирования ценностей для будущих

поколений. Как пишет О. Н. Кочкина, «ни один, даже самый лучший детский сад не может создать условия для успешной социализации детей по сравнению с процессом социализации детей в семье» [3].

На современном этапе развития общества семья переживает сложный период своего развития, это происходит под воздействием социально-экономических факторов происходящих в государстве, а также под воздействием процессов происходящих внутри семьи. Изменения, происходящие в социально-экономической и общественной жизни государства, приводят к искажению и снижению развития системы семейных ценностей. Внутри семьи изменяются виды семейных отношений, меняется система власти и подчинения в семейной жизни, роли и функциональная зависимость супругов, положение детей и др.

Ученые-исследователи характеризуют современное состояние семьи как кризисное. Увеличивается число разводов, что ведет к увеличению числа неполных семей, увеличению числа детей из группы риска, повышению случаев суицида среди подростков. Все это отражается на формировании системы жизненных ценностей.

В работах психологов и педагогов Л.С. Алексеевой, Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, О.М. Здравомысловой, М.И. Лисиной, Л.М. Шипициной уделяется особое внимание роли семьи как одному из важнейших институтов социализации, внутрисемейным отношениям, которые играют особую роль в формировании личности.

В семье человек получает первый опыт социального взаимодействия. Семья готовит подростка к жизни, передаёт социальный, культурный, нравственный опыт. И самое главное – она обеспечивает преемственность семейной культуры и семейных традиций.

Выделим основные направления исследований, посвященных семье как социального феномена: 1) труды о роли семьи в развитии личности (А.Я. Варга, Н.И. Пезешкиан, В. Сатир, В.В. Юстицкис и др.); 2) вопросы психологической помощи семье (Ю.Е. Алешина, Н.И. Пезешкиан, А.З. Шапиро и др.); 3) жизненный цикл семьи (Л.Ф. Бурлачук, В.Н. Дружинин, Б.Ю. Шапиро и др.).

Обратимся к ключевому понятию «семья». В словаре Г. И. Князькова даётся определение «семье» как «виду социальной общности, важнейшей форме организации личного быта, основанной на супружеском союзе и родственных связях [6].

В своих исследованиях А.Г. Харчев выделяет такие важные черты социально-правовой характеристики семьи, как общность быта и связанность взаимной ответственностью, видит в семье систему взаимоотношений супругов, родителей и детей как малой социальной группы [8].

С.Л. Рубинштейн рассматривает семью как «духовно-нравственный союз, состоящий из родителей и детей, обладающий устойчивым, постоянным характером и связанный в единстве не только жилищем и экономической зависимостью, но и чувствами, основанными на кровном родстве» [5]. В данное понятие вкладывается конкретная историческая система взаимоотношений между её членами, объединяющая их общностью быта, эмоциональной связью и взаимными моральными обязательствами.

Эволюционный путь развития человеческих отношений, от стадного образа жизни до современной семьи, помог сформировать определенную систему семейных ценностей. Семейные ценности являются фундаментом любого общества и составляют основу воспитательных целей и идеалов. Одной из главных задач любого общества является передача семейных ценностей от поколения к поколению.

В настоящее время в науке и практике сложились разные представления о ценностях. Ценность есть то, что мы ценим, чего желаем, к чему стремимся и что хотим осуществить. Обратившись к словарям, рассмотрим понятия «ценность». В большом толковом словаре «Ценности — высшие эталоны должного; система созданных, принятых и установленных в обществе или группе высших достижений человека, притягательных для людей социальных эталонов мысли, чувств, поведения, деятельности». Д.И. Ушаков трактует следующим образом: «явление, предмет, имеющий то или иное значение, важный, существенный в каком-нибудь отношении» [7].

В. Чернышев дает такую характеристику «ценности – высшие эталоны должного; система созданных, принятых и установленных в обществе или группе высших достижений человека, притягательных для людей социальных эталонов мысли, чувств, поведения, деятельности» [1]. Для формирования личности считаем наиболее значимыми семейные ценности.

В отечественной литературе проблема изменения системы семейных ценностей и ценностных ориентаций получила своё развитие в работах Л.И. Савинова, Л.В. Левиной, Т.В. Свадьбиной, О.В. Бессчетновой и др. Значимость семьи как ценности в системе ценностных ориентаций личности разрабатывалась в исследованиях Н.Л. Марковской, А.Н. Елизарова, Н.В. Семеновой, М.Н. Красновой и др.

Вопросы в сфере родства, родительства, брачно-семейных ролей, супружества изучались учеными Т.А. Гурко, Ю.А. Гаспарян, И.С. Кон, Т.А. Гурко, О.М. Здравомысловой, М.Ю. Арутюнян, И.С. Голод, И.С. Кон и др.

Формирование семейных ценностей начинается в семье с раннего детского возраста. Семейные ценности входят в структуру каждого члена семьи, они одобряются обществом и культивируются семейным идеалом.

Родители являются первой социальной средой развития ребёнка, дающих ребёнку свою любовь. Лоуэн отмечает, что недостаток любви в ранние годы влечёт за собой эмоциональное недоразвитие человека. Синтез материнской и отцовской любви к ребёнку основа его духовного развития и зрелости [4]. Стиль взаимоотношений родителя с ребёнком – это средство поддержания контакта с ним, метод воспитания.

В семье человек развивается физически, умственно, нравственно, эстетически и духовно; формируется самосознание ребёнка, раскрывается индивидуальная направленность личности. В процессе общения с близкими людьми, ребёнок подражает их манерам, поступкам, действиям и получает опыт отношений с близкими, который переносит в общество, благодаря этому формируются его представления [2]. Взаимоотношения в семье – это модель для подражания у подростка в попытках выстроить собственное поведение.

Семейные ценности, атмосфера взаимоуважения членов семьи и любовь способствуют развитию у подростка широкого социального интереса.

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы отметить, что в современной семье изменяются не только отдельные функции, но и деформируются социальные роли членов семьи, прослеживается тенденция разобщённости, дефицит общения родителей с детьми являются причиной детского одиночества.

Список использованных источников:

1. Большой толковый словарь [Электронный ресурс] / В. Чернышев. – М. : ГлобуСтиль, 2008. – Режим доступа: <http://www.e-slovar.ru>. – 17.07.2018.
2. Закирова, Н. М. К вопросу о необходимости формирования семейных ценностей [Текст] / Н. М. Закирова, Г. Ф. Биктагирова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 7. – С. 101-105.
3. Кочкина, О. Н. Влияние семейных традиций на первичную социализацию детей [Текст] // Социально-гуманитарные знания. – 2008. – № 5. – С. 128-140.
4. Лоуэн, А. Любовь и оргазм [Текст] : пер. с англ / А. Лоуэн. – М. : АСТ, 1998. – 428 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
6. Словарь русского языка [Текст] / под ред. Г. И. Князькова. – М. : Изд-во ин. и нац. слов, 1958. – 583 с.
7. Толковый словарь русского языка [Текст] / под ред. Д. Н. Ушакова. — М. : Советская энциклопедия. – 2005. – 1216 с.
8. Харчев, А. Г. Брак и семья [Текст] / А. Г. Харчев. – 2-е изд., перераб. и

ДОСТИЖЕНИЯ БАЗОВОЙ КАТЕГОРИИ ПСИХОЛОГИИ «ОБРАЗА» ДЛЯ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Мельникова Н.В., д.пс.н, профессор
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»,
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье представлен теоретический анализ базовой категории психологии «Образ» для развития нравственной личности. Автор уделяет внимание психологической категории возраста с точки зрения философов и психологов. Нравственные взаимоотношения являются промежуточными звеньями в совершенствовании категории психологии «Образ». В статье автор указывает, что нужно развивать чувство ответственности, возможность самому принимать решения, не допускать полного подавления воли, не проявляя излишнюю нежность.*

***Ключевые слова:** категория «Образ», нравственная личность, этическое становление, нравственное воспитание, нравственные взаимоотношения.*

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, и др. рассматривают онтогенез развития личности с позиции комплексного подхода к человеку. Обществу нужна личность с позитивными нравственными знаниями и качествами нравственности. Она не слепок общественных отношений, а причина и следствие её внутреннего потенциала (В.Д. Шадриков); эмоционально-чувственный опыт (П.К. Анохин). Это активное существо реализации верой в себя и достижений «идеального Я».

Этическое становление личности идет усвоением культуры общества и традиций, в которых накоплен опыт поколений, накладывающий отпечаток на её психическое развитие в целом. В ней проявляется разная направленность на позитив или негатив отношений к социуму. В течение жизни оно нравственно совершенствуется, утверждая категории психологии нравственного начала мотивами поведения и ценностными ориентациями, качествами характера и свойствами темперамента. Это активное и избирательное проявляет себя.

Под активностью видится инициатива влияния личности на окружающую среду, других людей и себя. Это усвоение нравственных норм и принципов в

процессе познания и переживаний общественно-ценной деятельности. На высшей ступени социо-онтогенеза это – категория, построенная по вертикали с элементами психосферы.

Психика – субъектно-объектное проявление отношений с окружающей действительностью. По мнению Л.С. Выготского, отличительная черта развития психики у личности – формирование идеала нравственного становления. Ценностным этого комплекса является защита гуманистических принципов и самовоспитание общечеловеческих нравственных качеств [1, с.34].

В этом конкретное назначение отводится базовым и метапсихологическим категориям, где особая роль базовой категории «Образ», существующей скрытно, «свернуто», возможно отражающей собой любую другую категорию. Категория «Образ» реальна и независима от мысли освоения её умом.

Понятие психологического образа – системо-образующее начало, единство явления и сущности, представления о душе и сознании личности. Он выстроен идеалами, в которых сначала перестраиваются убеждения, а потом и исчезают, воплощенные образом другой личности. В нем стимулируется познавательный интерес к нравственным качествам людей, их поступкам и взаимоотношениям, чувству собственного достоинства.

Это философская и психологическая категория. С позиции философов это – «образ» личности исторически социальных отношений индивидуальной жизни человека, в которой выражены особенности проявления общения, поведения и мышления. Германский философ XIX века И.Кант утверждал идею одноуровневой категории в форме отпечатка других категорий того же уровня. В его понимании нет связи между понятием «Образ» и психологической мысли, где заложена *«идея», которая творит мир.* Практически, «Образ» как идея, а идея – образ мысли в действии. В образе мы находим мотив, взаимоотношения, переживания, определенных сознанием человека.

Категория психологии «Образ» выражен состоянием психических процессов: ощущением, восприятием, представлением о душе и сознании. Другими словами, это – идея, значение, информация. Прежде всего, это – набор психических свойств и качеств, в которых особая роль отводится проявлению нравственности.

В нем всегда есть связь с социумом стилем позитивного поведения личности компетенцией и способностями, активностью и эффективностью. Это внутреннее осознание собственного «Я», развитие его от эгоцентрического мировосприятия до действий во благо другим.

Оно возникает и формируется от характера отношения человека с окружающими, а не только само из себя. Отсюда исходят все личностные качества человека и их отражение нравственными поступками и поведением. «Образ» – основа образования конкретных форм осмысления по отношению к людям и их влиянию на развитие нравственности.

В образе есть внутреннее содержание сенсорной и умственной формы, позитивное изучение сущности человеческой нравственности. Это целенаправленный процесс в обучении передачи общественно-исторического опыта, развития и формирования знаний, умений и навыков.

Согласно исследованиям Л.С. Выготского [1, с.133], обучение и развитие не тождественны, но ведущая его роль отдается обучению, где зона ближайшего развития заключена в выработке средств и способов деятельности. В психологии это утверждает механизм усвоения нового материала о развитии нравственной личности.

В этом процессе нужно соблюдать принципы отбора и изложения научного материала (детство и его история в обществе – принцип историзма), этапы развития психики. Важно умение управлять речевыми качествами и поддерживать интерес личности к приемам самообучения. Согласно исследованиям С.Г. Якобсон. научной основой обучению образу «Я» является формирование этической регуляции, как цельному и положительному эталону нравственной личности.

В данном эталоне «Образ «Я» – духовное ядро личности, как механизм самосознания (Кто Я есть?), механизм самооценки – («Какой Я ?»); механизм самоактуализации (Как сделать себя таким?»). Воздействием механизмов происходит стимуляция нравственной направленности личности в познании окружающего социального мира.

Оно отражает общественно-исторический творческий процесс, форму объективной предметно-практической деятельности и коммуникации, раскрывает цели и мотивы получения нравственных знаний. За счет этого формами познания разного нравственного уровня становятся: восприятие и представление (знания субъектов); научные тексты социально – культурного смысла; создание конкретные вещи (объективированные знания).

Промежуточными звеньями данного процесса в совершенствовании категории психологии «Образ» станут нравственные взаимоотношения обучаемых и обучающихся. Базой накопления нравственного опыта становятся системы воспитательных воздействий на личность о развитии моральных представлений, нравственных ценностей и суждений (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др).

По мнению С.А. Козловой [2, с. 212], нравственное воспитание – это

основа развития личности: то, от чего зависит эмоциональное благополучие человека, живущего среди людей, его жизненное кредо. Тогда обучаемый – ученик субъекта; предмет обучения – ученик; учебный предмет – объект; внешние условия – место ученика; обучающая личность – учитель.

Американский психолог К. Роджерс утверждал способность человека уважать и ценить других людей по мере того, как у них развивается способность уважать самого себя. Согласно позиции А. Маслоу, человек сам программирует свое моральное развитие, в котором высшими проявлениями является любовь, творчество и духовные ценности, существующие от врожденных потенций, актуализирующихся под влиянием социальных условий.

Отечественными исследователями нравственность представлена совокупностью обычаев, нравов, отношений между людьми, их обоснованностью экономическим укладом общества. Об этом свидетельствуют труды Л.И. Божович, В.С. Мухиной, Д.И. Фельдштейна [5, с.457] и др.

Процесс формирования категории «Образ» усилен интерактивным общением, столкновением разрешением нравственных противоречий во взаимоотношениях личности разными компонентами. В когнитивном компоненте категория «Образ» – актуальное восприятие предъявленных предметов или объектов.

В создании и функционировании нравственного индивидуального образа определяется сенсорно-перцептивный и умственный опыт человека, черты его характера, знания, мотивы и цель деятельности, пространство, движение, цвет, форма предметов, временная последовательность нравственных событий.

Показателями когнитивного компонента становятся:

- общие понятие о нравственности и нравственном сознании, интерактивное общение и нравственные отношения в социуме, этические понятия, нравственные нормы и нравственное содержание «Образа Я» самосознанием нравственной сферы [3, с.112];

- их свойства: целостность, полное и точное нравственное восприятие процесса обучения, включенность личности в практическую деятельность; избирательность выведения объектов из других ситуаций;

- константность – относительное постоянство к построению нравственного образа; апперцепция зависимостью от психических состояний и личностных качеств человека. «Образ» - воспроизведение внешнего объекта. Он может выступать в сенсорной и в чувственной форме, как: «ощущение», «восприятие», «значение», «представление». Формирование нравственной личности может нести уровень простого запоминания. Если это неприятие или не понимание включенности нравственных жизненных норм и правил, то не

может быть позитивно сформировано. На такой факт отражения внутренних этических инстанций личности указывал Л.С. Выготский.

Процесс развития интеллекта нравственности в категории «Образ» реализуется сменой трёх больших периодов: - сначала формируются сенсомоторные структуры - системы последовательно выполняемых действий; - затем возникают структуры конкретных операций - системы умственных действий с опорой на внешнюю наглядность; - позднее происходит становление формально - логических операций. где подводится итог – отражение нравственности в категории «Образ».

Высшие психические функции личности раскрывают собой социальную природу. Под ними имеются в виду произвольная память, произвольное внимание, логическое мышление. Постепенно совершенствуется способность формирования воспроизведения и сохранения новых нравственных образов.

Этот познавательный компонент характеризует представление личность о себе, как объективно-субъективное мнение их истинности или ложности. Главное для данного процесса – социализация человека. Социальная среда создает материальные и духовные ценности, которыми личность овладевает уровнем освоения нравственности в когнитивном компоненте.

Специфика сознательной жизни человека состоит в способности отделить «Я» своего образа от жизненного окружения, создать нравственный внутренний мир, субъективность осмысления и понимания предметом (В.Е. Каган).

Закрепившиеся в психике личности функциональные способы преобразования нервной деятельности образуют психолого-рефлексные механизмы, способствующие появлению качества психических нравственных образований, повышению или понижению уровня их эмоционально-нравственной организованности. Они свидетельствуют о содержании духовно-нравственного смысла жизни, в которой заложен фундамент моральной духовности личности. Особое значение в развитии категории «Образ» о нравственной личности приобретает эмоциональный компонент. Его показатели: проявления в нравственности эмоциональных переживаний, эмпатического отражения внешних и внутренних нравственных эмоций, позитив проявленных нравственных чувств и нравственных качеств.

На эмоционально нравственный «Образ» воздействует психологический механизм установки, пробуждая в нем нравственные оценки, интенсивность контекста ситуации нравственными эмоциями и чувствами. Нравственный сигнал поступает к человеку через его органы чувств, может исчезать или сохраняться, что обусловлено значимостью эмоционального заряда.

Этот сигнал – может свидетельствовать и о проявлении психологического механизма аттракции (расположить, притягивать), который

располагает к себе другого человека. В этом проявляется самонаправленность эмоций и оценок, связанных с образом «Я», которая становится сильной и устойчивой. Она показывает путь познания другого человека, основанного на возникновении к нему разных нравственных чувств.

В нравственном развитии личности особое внимание уделено поведенческому компоненту, когда люди не всегда ведут себя в соответствии со своими убеждениями или общественным мнением [4, с. 213]. Показателями поведенческого компонента будут: нравственные поступки и нравственное поведение в повседневной жизни, оценки ситуаций нравственного поведения, устойчивости правил.

Часто эмоционально окрашенное убеждение связано с определенным объектом, носителем конкретного правила. Это влияет на нравственные взаимоотношения, не осознание которых их усложняет. Любому взрослому человеку нужно осознанно подходить к выбору морально-нравственного поведения.

Чтобы сформировать нравственный образ «Я», нужно развивать чувство ответственности, возможность самому принимать решения, не допускать полного подавления воли, не проявляя излишнюю нежность. Если нравственный образец дается в форме идеала, тогда внутреннее поведение личности постепенно регулируется самооценкой. Позитив нравственного поведения это – конструктивное поведение, совместный поиск позитивных перемен для каждой ситуации. в вербальном плане – это частое применение слов «можно» для положительной установки, соблюдая её справедливость и необходимость.

Образы людей представляет собой роль фактора, который обуславливает выработку определенных форм поведения по отношению к людям и влияет на проявление и развитие их нравственности. Восприятию нравственного образа способствует эмоционально речевое общение, отделении главного от второстепенного, наличии интонации и пауз.

За счет этого усиливается связь восприятия с другими психическими процессами. «Образ Я» создается через нравственные отношения к другим людям. Значимые особенности базовой категории психологии «Образ» - развитие определенных нравственных свойств и качеств, самоосознанности нравственной потребности и «ценностных» нравственных ориентаций.

Список использованных источников:

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо, 2003. – 136 с.
2. Козлова, С. А. Мой мир: приобщение ребенка к социальному миру

[Текст] / С. А. Козлова. – М. : ЛИНКА – ПРЕСС, 2000. – 224 с.

3. Мельникова, Н. В. Духовно-нравственное самосознание личности : монография [Текст] / Н. В. Мельникова ; Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2014. – 234 с.

4. Попов, Л. М. Добро и зло в этической психологии личности [Текст] / Л. М. Попов, О. Ю. Голубева, П. Н. Устин. – М. : Институт психологии РАН, 2008. – 238 с.

5. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М. : Флинта, 2004. – 672 с.

ОСОБЕННОСТИ ЦВЕТОВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ЖЕНЩИНАМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАЗНОГО ПОЛА И ЖЕНЩИНАМИ БЕЗ ДЕТЕЙ

Рзаева Ж. В., старший преподаватель,
УО «Барановичский государственный университет»
г. Барановичи, Республика Беларусь

Шакалида К. В., студентка 4-го курса
специальности «Практическая психология»
УО «Барановичский государственный университет»
г. Барановичи, Республика Беларусь

***Аннотация.** Особенности цветовых предпочтений женщинами, воспитывающих детей разного пола и женщинами без детей женщины, воспитывающие дочерей, отдают свой выбор в пользу желтого, красного, синего, зеленого и серого цветов; женщины, воспитывающих сыновей отдают свое предпочтение синему, желтому, зеленому, коричневому и красному цветам; женщины, воспитывающих детей разных полов на первую позицию поместили также синий цвет, далее следует черный, зеленый, серый и коричневый цвета; женщины, у которых на данном жизненном этапе нет пока детей, предпочитают черный, белый, синий, серый и красный цвета.*

***Ключевые слова:** цветовые предпочтения, маркетинг, стереотипы восприятия цвета, цветовые симпатии.*

Многими исследователями современности и прошлого установлено, что цвет обладает биологическими и информационными свойствами энергии. И данные энергии не только физического поля, но и психологического. Цвет – это характеристика личности человека, его интеллекта. Цвет – это информационная

разновидность энергии человека, которая в зависимости от возраста и условий жизни определенным образом действует на него практически независимо от его осознания [4, с. 450]. Цвет – это платоновская идея, аристотелевское затемнение света, демокритовские цветовые формы, шиллеровское чувство прекрасного, вундовская окраска эмоций, и т. д. [4, с. 12]. Так, начиная с семнадцатого века, с момента открытия И. Ньютоном спектра солнечного света, цвет и свет становятся предметом научного познания [5, с. 272—274].

Идею использования в маркетинге принципов человеческого мышления нельзя назвать новой. Безусловно, продавцы на средневековых базарах знали многое об этом и использовали эти знания, а также свои наблюдения для привлечения клиентов. Поскольку понятия типа «психологии рекламы» и «психология продаж» употребляется авторами многочисленных изданий не одно десятилетие [2, с. 81]. В мире рекламы цвет играет основную роль. По мнению психологов 60% успеха в работе рекламы отводится ее цветовому решению, которое может вызвать у человека соответствующую реакцию в зависимости от его эмоционального состояния, а также позволяет сформировать (в некотором смысле) его эмоции. Под воздействием цветовых ощущений в подсознание человека формируется набор понятий, вызывающих определенные реакции в его поведении. Эти закономерности, которые были открыты в середине прошлого века швейцарским ученым М. Люшером, получили название цветового типа поведения. Автор данной концепции, первоначально осуществляющий свои исследования по заказу одного из рекламных агентств, полагал, что на протяжении веков разные цвета создавали в сознании человека ощущения, которые закреплялись в определенных архетипах. Так, например, синий цвет олицетворял сумерки, ночной покой, умиротворение, а жёлтый цвет — активность, ежедневной заботы, красный цвет — огонь и кровь и т. д. Исследователь установил, что цвет в значительной степени формирует эмоции человека. Для создателей рекламы данные, полученные М. Люшером достаточно важны, поскольку есть возможность с помощью правильного выбора цветовой гаммы товара управлять отношением потребителя к нему и в определенной степени воздействовать на потенциального клиента [3, с. 168—169].

Известно, что существуют стереотипы восприятия цвета. Почти без всякого исключения цвета определенным образом воздействует на нервную систему, а затем и на наши чувства и эмоции. Ассоциации, касающиеся цветов, поначалу возникают у человека на уровне подсознания, но постепенно, с их повторением, человек начинает осознавать их. И тогда цвет воспринимается уже символически. Самым распространенным примером является: во всём мире краны с горячей водой обозначаются красным цветом, краны с холодной —

синим. Это явление, по мнению многих ученых, обусловлено ассоциациями, связанными у нас с этими цветами и возникающими на инстинктивном уровне [2, с. 83].

Кроме этого, современными исследователями установлено, что если цветовые симпатии детей обусловлены, в большинстве своем, энергетическими характеристиками цвета, то у взрослых людей они зависят и от информационной составляющей цветового воздействия, которая может быть определена общественно-культурным опытом, традициями цветовой символики, модой и другими характеристиками. Как утверждает Г. Г. Воробьев, возрастная динамика цветовых предпочтений у мальчиков (юношей) отличается от динамика цветовых предпочтений у девочек (девушек) [5, с.272-274]. Цветовые предпочтения детей (подростков) в меньшей степени индивидуальны, чем у взрослых. Следовательно, выявить какую-либо одну общую тенденцию для последних, не всегда возможно [1, с. 31].

В своих работах Г. Фрилинг и К. Ауэр указывают, что с возрастом у человека растет предпочтение более темных и спокойных тонов (коричневого, оливкового, серого, черного), однако, по-прежнему, он часто останавливает свой выбор на красном, желтом, зеленом и синем цветах. Кроме этого учеными отмечена доминирующая восприимчивость к цветам женщин, чем мужчин и это не только из-за большей эмоциональности первых. При этом ни в эмоциях, ни в цвете женщина не всегда может отдать себе отчет в том, почему она так делает. Она только чувствует, что как смех или улыбка ее, так и цвет воздействует на ее настроение, вызывает положительные эмоции, мобилизует защитные механизмы для лучшего взаимодействия с окружающим миром. Поэтому многие ученые полагают, что у большинства женщин эмоциональное начало преобладает над логическим началом [5, с.272-274].

На основании вышеизложенного и ограниченного количества исследований, проведенных по данной проблеме, а также отсутствием исследований посвященных изучению влияния семьи и детей на специфику восприятия цветами женщинами нами было проведено исследование среди женщин. Выборку испытуемых составило 120 женщин в возрасте от 18 до 47 лет, которые воспитывают детей до 10 лет и среди женщин, которые состояли или состоят в браке, но на данном жизненном этапе у них нет детей. Целью нашего исследования стало выявление особенностей предпочитаемых цветов женщинами. Общую выборку испытуемых, участвующих в опросе мы разделили на четыре подгруппы: 1) женщины, воспитывающие сыновей (30 человек); 2) женщины, воспитывающие дочерей (30 человек); 3) женщины, воспитывающие сыновей и дочерей (30 человек); 4) женщины без детей (30 человек). Всем женщинам был задан один вопрос: Какие пять основных цветов

присутствуют в вашем гардеробе и гардеробе вашего ребёнка?

Так нами было установлено, что: 1) женщины, воспитывающие дочерей, отдают свой выбор в пользу желтого, красного, синего, зеленого и серого цветов; 2) женщины, воспитывающих сыновей отдают свое предпочтение синему, желтому, зеленому, коричневому и красному цветам; 3) женщины, воспитывающих детей разных полов на первую позицию поместили также синий цвет, далее следует черный, зеленый, серый и коричневый цвета; 4) женщины, у которых на данном жизненном этапе нет пока детей, предпочитают черный, белый, синий, серый и красный цвета. Однако сочетание первых и дальнейших выборов цветов в четырех подгруппах испытуемых разное, что, безусловно, требует дальнейшего изучения и анализа.

Результаты данного исследования могут быть использованы в процессе подготовки будущих специалистов сферы обслуживания и творческих профессий. Ведь именно они, в большинстве своем, работают с женщинами разного возраста и статуса, разрабатывая и предлагая им модели одежды, прически и макияжа, предметов и аксессуаров интерьера и т. д. Так как пока мы выбираем свои цвета, общество задает моду на них. Они приспособливают цвета большинства людей к своим цветам. Или меняет оттенок моды под цветовым взаимодействием отдельной личности [4, с 452]. Знание о предпочитаемых цветах женщинами, воспитывающими детей определённого пола, помогут специалистам в успешном осуществлении профессиональной деятельности. Кроме этого, данную информацию можно использовать при разработке собственного бренда для определенной категории женщин или его рекламе, или применить как оригинальный коммерческий ход.

Список использованных источников:

1. Базыма, Б. А. Цвет и психика: Теория и практика [Текст] : монография / Б.А. Базыма. – М. : Речь, 2005. – 112 с.
2. Измайлова, М. А. Психология рекламной деятельности [Текст] : учебник / М. А. Измайлова. – 3-е изд. – М. : Дашков и К°, 2011 – 444 с.
3. Психология рекламы: практикум [Текст] : учеб. пособие / Т. Н. Байбардина, В. Л. Кузьменко, О. А. Бурцева. – Минск : Высшая школа, 2014. – 191 с.
4. Серов, Н. В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология [Текст] / Н. В. Серов. – СПб. : Речь, 2004. – 672 с.
5. Шакалида, К. В. особенности цветовых предпочтений в выборе одежды женщинами, воспитывающими сыновей и дочерей [Текст] / К. В. Шакалида // Современная педагогика и психология: проблемы и перспективы : материалы международной студенческой науч.-практ. конф. : в 2 т. / ред. И.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

Шерешкова Е.А., к.пс.н.,
доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск, Россия

***Аннотация.** В статье рассмотрена проблема развития личностного потенциала студентов в период их адаптации к обучению в ВУЗе. Автором представлен анализ понятия «личностный потенциал», представлена структура личностного потенциала. Рассмотрены принципы и психологические механизмы и методы развития личностного потенциала студентов в период адаптации на практикуме личностного роста.*

***Ключевые слова:** личностный потенциал, адаптация студентов, практикум личностного роста, развития личностного потенциала.*

Адаптация студентов к образовательной среде Вуза – это сложный многоаспектный процесс, успешность которого обусловлена сочетанием влияний разного характера: внешнего, объективно-нормативного и внутреннего, субъектно-личностного.

А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов определяют адаптацию как «процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [2, с. 17]. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе основывается не только на пассивно-приспособительных, но и на активно-преобразующих связях личности с окружающей средой. Она базируется на определенном комплексе когнитивных, потребностно-мотивационных, поведенческих и личностных механизмах. Успешность или неуспешность адаптации во многом определяют личностные характеристики студента, и в то же время сама адаптация является мощным стимулом для его развития.

Перед студентами в период адаптации стоят следующие задачи:

1. Усвоить нормы и правила принятые в образовательном учреждении: студенты осваивают особенности организации образовательного

процесса, правила внутреннего распорядка, усваивают нормы общественной морали, нормы поведения в образовательном учреждении.

2. Освоить структуру учебно-профессиональной деятельности: научиться планировать свою учебную деятельность, контролировать ее и оценивать результат, научиться решать учебно-профессиональные задачи, освоить учебно-профессиональные действия и операции.

3. Наладить контакт с педагогами образовательного учреждения: студенты усваивают правила общения с преподавателями, учатся задавать вопросы и отвечать на них, высказывать свое мнение, отстаивать свою позицию.

4. Установить контакты с другими студентами: познакомиться с одногруппниками, включиться в групповое взаимодействие, инициировать контакты самостоятельно, и откликаться на предложение вступить в общение от других студентов.

5. Воспитание в себе самостоятельности: студенты учатся жить вне дома и самостоятельно заботиться о себе.

Ведущую роль в разворачивании адаптационных процессов берут на себя именно структуры личности, являющиеся, по сути, отражением отношений и связей с существенными характеристиками человеческого бытия. Следовательно, основной стратегией при исследовании адаптации становится раскрытие индивидуального своеобразия и внутреннего потенциала личности. Таким образом, подчеркивается важность личности, ее ведущих структурных образований (потребностей, мотивов, отношений к социальным ролям и статусу, Я-концепции) для развития и конечной успешности адаптации в ее социально-психологическом аспекте.

От успешности адаптации зависит содержание и успешность прохождения последующих этапов социализации: интеграции и индивидуализации. В свою очередь дезадаптация студентов может привести к невозможности сдать экзамены и зачеты, к конфликтам с другими студентами или преподавателями и, в конечном счете, к тому, что студент покинет образовательное учреждение.

На наш взгляд, одним из внутренних условий успешной адаптации является развитие личностного потенциала студентов.

На наш взгляд личностный потенциал будущих педагогов – это совокупность личностных свойств и образований, формирующихся в процессе социализации и учебно-профессиональной деятельности и обеспечивающий будущим педагогам высокий уровень социальной и профессиональной адаптивности.

На наш взгляд, в структуру личностного потенциала входят компоненты:

– Самоактуализационный: спонтанность, сензитивность, контактность, синергичность, креативность, принятие агрессии, общительность, осмысленность жизни, жизнестойкость, смелость.

– Самоорганизационный: умение ставить цели, планировать, контролировать и оценивать свою деятельность и жизнедеятельность.

– Мобилизационный: конструктивные способы преодоления стрессовых ситуаций: «дистанцирование», «самоконтроль», «поиск социальной поддержки, «планирование решения проблем», «переоценка».

– Саморегуляционный: выработка индивидуального стиля деятельности с учетом свойств нервной системы.

Исходя из разработанной нами структуры личностного потенциала, психолого-педагогическое сопровождение процесса психологической адаптации студентов призвано решать следующие задачи:

1. Способствовать развитию у студентов спонтанности в общении и выражении своих эмоций, пониманию своих эмоциональных переживаний, принятию своей агрессии и управлению ею; формированию у студентов осмысленности своей жизни и жизнестойкости; развитию креативности и смелости.

2. Формировать у студентов умения ставить цели в жизни и подбирать средства для их достижения; умения управлять своим временем и планировать свои дела; умения в случае неудачи провести коррекцию своих действий; умение оценивать свою деятельность и свои достижения.

3. Формировать умения у студентов преодолевать трудные жизненные ситуации, используя конструктивные копинг-стратегии; умение анализировать трудную ситуацию и находить пути ее преодоления.

4. Формировать умение у студентов использовать достоинства своего характера и темперамента и компенсировать их недостатки; умение видеть свои ресурсы в деятельности и жизнедеятельности и регулировать свою активность исходя из знаний о себе.

Одним из средств развития личностного потенциала в период адаптации студентов к ВУЗу мы считаем практикум личностного роста, который реализуется в работе со студентами первого курса.

Принципы развития личностного потенциала студентов в период адаптации на практикуме личностного роста:

1. Принцип опоры на результаты психодиагностики. Студенты первого курса проходят диагностику наличного уровня личностного потенциала. Они знакомятся с ее результатами, что является отправной точкой для его развития в условиях практикума.

2. Принцип учета возрастных особенностей студентов. На

практикуме личностного роста учитываются особенности самосознания в юношеском возрасте, юношеские интересы, запросы, ценностные ориентации.

3. Принцип деятельности. Развитие личности студентов осуществляется через включение их в различные виды деятельности: изобразительная, коммуникативная, учебная, театральная.

4. Принцип субъектности. Студентам предоставляется возможность самим ставить цели развития своей личности, оценивать продвижение, беря ответственность на себя за свое развитие.

5. Принцип уважения и принятия личности студента. Студентам предоставляется право высказывать свое мнение, говорить о своих эмоциях и чувствах, заявлять о своих притязаниях. Студенты могут отказываться от выполнения заданий на практикуме.

6. Принцип безоценочности. Работа студентов педагогом не оценивается, они имеют возможность оценить ее самостоятельно.

Психологические механизмы, используемые педагогом на практикуме личностного роста:

1. Снабжение информацией требует сообщения студентам цели, задач психологической работы, а также информации и методах развития личностного потенциала [3].

2. Вселение надежды предполагает мотивирование студентов на саморазвитие и самопознание, вселение веры в возможность открытия в себе новых ресурсов, которые в будущем будут способствовать качеству жизни [3].

3. Осознавание предполагает перевод из бессознательного в сознание детерминантов эмоциональных реакций и отношений студентов, что позволяет им воспринимать себя как упорядоченную и доступную пониманию систему в окружающем мире. Этот процесс повышает уровень саморегуляции и улучшает взаимодействие с окружающим [1].

4. Научение и межличностное научение направлено на овладение студентами средствами и методами самопознания и саморазвития. Научение происходит как при участии педагога, так и в процессе межличностного взаимодействия [1,3].

5. Переоценка значений и смыслов, а также их интериоризация направлена на построение картины мира у студентов и определение своего места в нем таким образом, чтобы ощущать осмысленность своего существования как глобальной задачи человека [1].

6. Сплоченность группы способствует созданию на практикуме атмосферы принятия и доверия, а также улучшает внутригрупповое взаимодействие [3].

В процессе работы педагогом используются следующие методы:

- тестирование,
- беседа,
- информирование,
- дискуссия,
- упражнения и задания,
- изотерапия,
- сказкотерапия.
- Техники работы с метафорическими картами.
- Ведение дневника личностного роста.

Таким образом, практикум личностного роста может быть использован в психологической работе с первокурсниками в период адаптации, способствуя развитию личностного потенциала.

Список использованных источников:

1. Беркалиев, Т. Н. Роль психологических механизмов изменений в кризисном консультировании [Текст] / Т. Н. Беркалиев // *Universum: психология и образование*. – 2014. – №1 (2). – Режим доступа: [cyberleninka.ru>article...rol...mehanizmov...krizisnom](http://cyberleninka.ru/article...rol...mehanizmov...krizisnom). – 16.07.2018.
2. Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика [Текст] / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
3. Ялом, И. Я. Групповая психотерапия: теория и практика [Текст] / И. Я. Ялом. – М. : Апрель Пресс. – 2005. – 576 с.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА БЮДЖЕТНОЙ И ПЛАТНОЙ ОСНОВЕ

Шимчук Л. Г., студентка 4 курса
УО «Барановичский государственный университет»
г. Барановичи, Республика Беларусь

***Аннотация.** В статье представлен анализ особенностей мотивации обучения у студентов, обучающихся на бюджетной и платной основе. Проведенное исследование показало, что студенты получающие образование на бюджетной и платной основе в большинстве своем имеют средний уровень мотивации к учению по своей специальности.*

***Ключевые слова:** мотивация обучения, учебная деятельность,*

студенты, бюджетная и платная основа обучения.

Учебная деятельность захватывает практически все годы формирования личности, начиная с раннего детского возраста и заканчивая обучением в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Получение образования является неременным требованием к любой личности, поэтому проблема мотивации обучения является одной из главных проблем в получении образования.

Мотивацию в психологии рассматривают с различных позиций. Например, в одной из трактовок, мотивация понимается как совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы деятельности и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей» [1,с.133]. В качестве «движущих сил» поведения человека выступают мотивы, которые оказывают наибольшее воздействие на деятельность и поведение человека. В свою очередь мотив – совокупность внешних и внутренних факторов, которые позволяют удовлетворить потребности индивида, направить его активность [5, с. 256]. Мотивы считаются сравнительно устойчивыми образованиями личности, однако мотивация относит к себе не только мотивы, но и ситуативные факторы (сложность выполнения различных заданий, требования руководства, установки окружающих людей). Эти ситуативные факторы сильно влияют на мотивацию человека в разный промежуток времени. Ситуативные факторы динамичны, легко изменяются, поэтому существует вероятность влиять на них и на активность в целом. Интенсивность актуальной («здесь и сейчас») мотивации состоит из силы мотива и интенсивности ситуативных детерминант мотивации (требований и влияния других людей, сложности заданий и т.п.).

Рассматривая проблему мотивации в общем, необходимо выделить такой вид мотивации как учебная мотивация. В этой связи учебная мотивация – это частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность [4, с.356]. В более широком смысле мотивация обучения может быть рассмотрена в качестве общего названия для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, к активному освоению содержания образования [3, с. 342]. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность и деятельность учения. Как и любой иной вид мотивации, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Для начала, она определяется самой образовательной системой, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, организацией образовательного процесса; в-третьих,

субъективными особенностями обучающихся (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, самооценка); в-четвертых, субъективными особенностями педагога, его отношением к обучающимся, к делу; в-пятых, спецификой учебной дисциплины.

Как показывают последние исследования, для современных студентов характерна низкая учебно-профессиональная мотивация, случайный выбор университета и факультета. Поэтому проблема формирования и развития мотивации является весьма актуальной и значимой. В связи с этим, изучение мотивации у студентов, обучающихся на платной или бюджетной основе в ВУЗе, является актуальным и новым направлением исследования, т.к. позволит установить определенную взаимосвязь между формированием конкретной мотивации и формы получения высшего образования.

Таким образом, целью данного исследования является выявление уровня сформированности мотивации у студентов, обучающихся на бюджетной и платной основе.

Для достижения поставленной цели в процессе исследования использовался опросник «Формирование мотивации к учению студентов» [2, с. 6-7]. В исследовании приняли участие 48 студентов-психологов, 24 из которых обучаются на платной основе и 24 – на бюджетной, в Барановичском государственном университете. Испытуемым предлагается бланк с определенными суждениями, в которых необходимо указать из предложенных ответов (верно, верно в некоторой степени, совсем не верно) тот, который наиболее полно отражает его мнение.

Проанализируем полученные результаты.

Анализируя результаты, полученные у студентов, обучающихся на бюджетной основе можно заключить, что низкий уровень мотивации присущ 4,24 % опрошенных, средний уровень – 79,16 %; высокий уровень – 16,6 %. Следовательно можно заключить, что преобладающим является средний уровень мотивации, проявляющийся в умеренной познавательной и социальной активности в рамках учебного процесса и внеаудиторной деятельности.

Студенты, обучающиеся на платной основе продемонстрировали следующие результаты: низкий уровень – 0%, средний уровень – 87,5 %; высокий уровень – 12,4 %.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что на момент проведения исследования, наибольший процент студентов, обучающихся на бюджетной основе, продемонстрировали средний уровень мотивации – 79,16 %. Полученные результаты свидетельствует о том, что у них имеется «замотивированность» к обучению, стремление получить высокую оценку, обсуждать и принимать участие в различных проектах. Высокий

уровень мотивации показали всего 8,3% испытуемых, что указывает на то, что они считают своим долгом учить все предметы, для того, чтобы получить высшее образование. И только у 2,1% респондентов имеют низкий уровень мотивации к учению, скорее всего это те опрашиваемые, которые разочаровались в своей будущей профессии.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что студенты получающие образование на бюджетной основе в большинстве своем имеют средний уровень мотивации к учению по своей специальности. Это говорит о том, что интерес к своей будущей профессии имеется, но не выражен в достаточной степени.

Также наибольшее количество студентов обучающихся на платной основе показали средний уровень мотивации – 87,5 %, что свидетельствует о том, что у них присутствует тенденция к получению образования, им нравится изучать предметы по дисциплинам, стремятся получать высокие отметки. Чуть меньшее количество студентов показали высокий уровень – 12,4 %, с низким уровнем мотивации не было выявлено ни одного студента. Исходя из чего можно говорить о том, что для студентов интересна будущая профессия, либо на такой высокий процент влияет тот факт, что они обучаются на платной основе. В целом можно сделать вывод о том, что студенты получающие образование на платной основе в большинстве своем имеют средний уровень мотивации к учению по своей специальности. Это говорит о том, что интерес к своей будущей профессии имеется, но не выражен в достаточной степени.

Таким образом, подводя итог теоретическому и эмпирическому изучению проблемы, можно сделать вывод о том, что влияние мотивации на поведение человека зависит от множества различных факторов, во многом индивидуально и может меняться в зависимости от деятельности человека.

Список использованных источников:

1. Виханский, О. С. Менеджмент [Текст] / О. С. Виханский, А. И. Наумов – 3-е изд. – М. : Гардарики, 1999. – 528 с.
2. Грозная, Л. И. Методики психолого-педагогической диагностики [Текст] / Л. И. Грозная, Е. А. Гарник. – Хабаровск : Изд-во Гимназия № 5, 2004. – 39 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя – М. : Логос, 2004. – 384 с.
4. Пономаренко, А. А. Теоретические основы исследования учебной мотивации студентов / А. А. Пономаренко, В. Ченобытов [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2013. – № 1. – С. 356-358. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/48/5987>. – 16.09.2018.

5. Петровский, А. В. Психология [Текст] : словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К ЗАВИСИМОМУ И НЕКРИТИЧНОМУ ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Яценко Т.Е., к. пс. н., доцент,
заведующий кафедрой психологии
УО «Барановичский государственный университет»
г. Барановичи, Беларусь

Анисимова О.А., к. пс. н., доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии
УО «Смоленский государственный университет»
г. Смоленск, Россия

***Аннотация.** В статье представлены структурно-содержательные характеристики личностной и профессиональной идентичности студентов, склонных к зависимому и некритичному виктимному поведению. Авторы выявили диффузность, фрагментарность представлений о себе у виктимных юношей и девушек, склонных к зависимому и некритичному виктимному поведению, отсутствие интереса к самопознанию, склонность к переориентации внимания с постижения содержания психологического пространства собственной личности на изучение внешнего мира. Для них характерен дисбаланс в развитии личностной и профессиональной идентичности*

***Ключевые слова:** личностной и профессиональной идентичности студентов, виктимное поведение, социально-психологический портрет.*

В связи с вступлением Беларуси в Болонский процесс первостепенное значение приобретает осуществление профессиональной подготовки будущих специалистов в соответствии с мировыми стандартами качества образования и требованиями мирового рынка труда. Согласно им, обязательная составляющая результата высшего образования – социально-личностные компетенции, востребованные в жизни и профессиональной деятельности, позволяющие будущим специалистам проявлять качества, востребованные в современном обществе: инициативность, ответственность, предприимчивость, целеустремленность, социальной активность, самостоятельность наряду со

способностью к сотрудничеству и конструктивному взаимодействию.

Важным предиктором развития указанных качеств выступает сформированная позитивная личностная и профессиональная идентичность.

Согласно А. А. Урбанович, личностная идентичность – самоопределение в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт индивида. Социальная идентичность – самоопределение в терминах отнесения себя к определенной социальной группе [1]. Ученые солидарны во мнении, что личностная идентичность является психологическим продуктом, производным от социальной идентичности (отождествление себя с социальными группами – семьей, друзьями, профессиональной группой и пр.). Мнения других людей дополняют, корректируют образ «Я» человека.

Профессиональная идентичность, согласно Л.Б. Шнейдер, – это результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, определенная степень отождествления – дифференциации себя с «делом» и «Другими», проявляющаяся в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях «Я» [2].

Уязвимую в психологическом плане категорию будущих специалистов составляют юноши и девушки, обладающие виктимной деформацией личности. Виктимность проявляется в неэффективном сопротивлении нарушению границ своего психологического пространства и уклонении от позиции субъекта жизнедеятельности (способность сотрудничать и сохранять автономию, признавать авторство своей жизни, к инициативному и ответственному преобразованию среды и себя); негативном образе «Я» и склонности к самоуничижению; в поведении, провоцирующем других людей на агрессивное и пренебрежительное, обесценивающее отношение. Виктимные личности, таким образом, снижают психологическую безопасность общества в целом и профессиональной среды в частности [3; 4].

Как следствие, актуальной задачей профессионального воспитания в высшей школе выступает коррекция виктимного поведения студентов, а также их психолого-педагогическое сопровождение, прежде всего, в становлении их личностной и профессиональной идентичности.

Выборку исследования составили 100 студентов (50 девушек и 50 юношей) 4 курса учреждений образования «Смоленский государственный университет» и «Барановичский государственный университет», обучающихся на дневной форме получения образования.

Диагностический инструментарий исследования представлен методиками: «Склонность к виктимному поведению» О. О. Андронниковой,

«Методика изучения личностной идентичности» Л. Б. Шнейдер, «Методика изучения профессиональной идентичности» Л. Б. Шнейдер, «Личностная и социальная идентичность» А. А. Урбанович, «Методика интерперсональной эго-идентичности OMEIR-R» Дж. Адамса.

Вычисление параметрического критерия Стьюдента для связанных выборок показало отсутствие статистически значимых различий в показателях виктимности и профессиональной, личностной идентичности студентов СмолГУ и БарГУ, что позволило в дальнейшем рассматривать эмпирические данные, полученные на базе двух университетов как показатели одной выборки.

Социально-психологический портрет юношей и девушек, склонных к зависимому и беспомощному виктимному поведению. Они обладают установкой на беспомощность, ожидают поддержки со стороны других людей и склонны перекладывать на них ответственность за решение собственных проблем, удаление психотравмирующих воздействий. В ситуации виктимизации они смиряются и не предпринимают попыток противостоять виктимизатору с целью защиты границ собственного психологического пространства личности. Отличаются робостью, внушаемостью, конформностью, склонностью оправдывать поведение агрессора, что, вероятно, позволяет им создавать иллюзию контролируемости ситуации виктимизации. Им присуща ролевая позиция жертвы: взаимодействуя с незнакомыми людьми, они проявляют готовность к самоуничтожению, беспомощность. Их виктимное поведение может быть следствием выученной беспомощности, возникшей из-за наличия негативного опыта переживания психологического или физического

Социально-психологический портрет юношей и девушек, склонных к некритичному виктимному поведению. Они проявляют неосмотрительность, неспособность объективно и всесторонне оценить угрозы, возникающие в ситуации. Их отличает доверчивость и легкомысленность, низкая способность к социальному прогнозированию последствий поведения. Как правило, они имеют идеализированные представления о других людях и оправдывают их деструктивные действия, в том числе связанные с причинением им вреда.

Для определения структурно-содержательных характеристик личностной и профессиональной идентичности студентов применялся множественный регрессионный анализ (прямой пошаговый метод).

Личностная и социальная идентичность студентов с зависимым и беспомощным виктимным поведением (пассивный тип).

Личностную и профессиональную идентичность составили такие составляющие, как:

– «Я и общество, в котором живу» ($\beta = 0,29$, $p = 0,02$). Студенты данной

группы отмечают высокую удовлетворенность своим социальным статусом в обществе, окружающей социальной действительностью, осознают векторы развития современного общества и признают свою возможность влиять на его развитие. Учитывая характеристики личности с зависимым виктимным поведением, можно констатировать, что данная оценка собственной позиции в обществе может быть отражением мнения большинства людей из их микросоциального окружения или смирением со статусом жертвы, удовлетворенностью выгодами в виде социальной помощи, поддержки и сочувствия (в том числе необоснованных), получаемой со стороны других людей.

– «Мой внутренний мир» ($\beta = -0,54$, $p = 0,01$). Им присущи диффузные представления о себе, дезинтеграция собственных социально-личностных характеристик. Они дезориентированы в своих возможностях, способностях, социальных потребностях и интересах, затрудняются определить векторы своего личностного развития. Это во многом сопряжено со склонностью оценивать себя с позиции других людей, некритично усваивать оценочные суждения собственной личности, озвучиваемые Значимыми Другими.

– «Моё материальное положение» ($\beta = 0,21$, $p = 0,06$). Они отмечают свои способности по улучшению материального положения, осознание собственных материальных притязаний, готовность предпринимать усилия для улучшения своего материального положения посредством внешнего ресурса (помощи других людей, заимствования денежных ресурсов). Отмеченные факты иллюстрируют вхождения рентных установок в сознание студентов, склонных к зависимому виктимному поведению. Можно констатировать смещение вектора внимания с внутреннего мира (мир ценностей, желаний, чувств, потребностей) на внешний мир (мир материальных предметов), описание себя с точки зрения обладания вещами, а не личностными ресурсами.

– «Моя служба (работа)» ($\beta = 0,18$, $p = 0,15$). Они удовлетворены своей учебно-профессиональной деятельностью, отмечают мотивированность.

– Статус достигнутой эго-идентичности ($\beta = 0,14$, $p = 0,11$). Они прошли кризис идентичности. Имеют систему виктимных ценностей и устойчивое представление о себе как о жертве. Вместе с тем, можно констатировать навязанность им извне имеющегося у них образа «Я» и системы ценностей, подтверждением чему выступает вхождение в их идентичность статуса принятой идентичности, сформированного в низкой степени ($\beta = -0,19$, $p = 0,04$). Собственный поиск целей, идеалов ими еще не осуществлен, у них не сформирована устойчивая система ценностей, убеждений и обязательств, которая позволит конструировать адекватные представления о себе.

Личностная и социальная идентичность студентов некритичным

виктимным поведением (некритичный тип).

Личностную и профессиональную идентичность составили такие составляющие, как:

– Статус достигнутой эго-идентичности идентичности ($\beta = 0,21$, $p = 0,03$).
– «Моё будущее» ($\beta = 0,27$, $p = 0,01$), Они воспринимают себя как ориентированных на будущее, то есть знающих главную цель жизни, настойчиво стремящихся к ее достижению, осознающих ресурсные и слабые стороны собственной личности, готовых преодолевать трудности на пути к ее достижению. Основным источником поддержки в достижении поставленных целей они рассматривают себя.

– «Моё здоровье» ($\beta = -0,21$, $p = 0,06$). Характерно наличие в низкой степени настойчивости в реализации личного плана своего физического совершенствования. Они осознают себя как человека в низкой степени заботящегося о своем здоровье и внешнем облике, что во многом связано с присущей им низкой критичностью и склонностью становиться жертвой обстоятельств вследствие неумения предусмотреть последствия своего поведения.

Таким образом, результаты эмпирического исследования показали диффузность, фрагментарность представлений о себе у виктимных юношей и девушек, склонных к зависимому и некритичному виктимному поведению, отсутствие интереса к самопознанию, склонность к переориентации внимания с постижения содержания психологического пространства собственной личности на изучение внешнего мира. Для них характерен дисбаланс в развитии личностной и профессиональной идентичности: составляющие профессиональной идентичности находятся только на стадии становления, что отражает несформированность у них взрослой жизненной позиции и неготовности вхождения в профессиональное сообщество, несмотря на завершение профессионального обучения в университете. Социальная составляющая идентичности сформирована у лиц с зависимым виктимным поведением в низкой степени, а у лиц с некритичным виктимным поведением не представлена в структуре их идентичности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ-РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции», БРФФИ: № Г18Р-298; РФФИ: проект № 18-513-00010

Список использованных источников:

1. Урбанович, А. А. Психология кризисов социальной идентичности

личности [Текст] : монография / А. А. Урбанович. – Мн. : Академия МВД Республики Беларусь, 2005. – 228 с.

2. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность [Текст] : монография / Л. Б. Шнейдер. – М. : МОСУ, 2001. – 256 с.

3. Яценко, Т. Е. Взаимосвязь виктимности и профессиональной идентичности в юношеском возрасте [Текст] / Т. Е. Яценко, Д. А. Кудряшова // SCI-ARTICLE.RU : электрон. рецензируемый науч. журнал. – 2017. – № 42 (февраль). – С. 46-50. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/81310421-Elektronnyu-periodicheskiy-recenziruemu-nauchnyu-zhurnal-repozitoriy-bargu-sci-article-ru-article-ru.html>. – 16.09.2018.

4. Яценко, Т. Е. Виктимология образования: в помощь практическому психологу [Текст] / Т. Е. Яценко, Ж. В. Рзаева. – Барановичи : РИО БарГУ, 2014. – 363 с. – С. 3-274.

САМОСОЗНАНИЕ ВИКТИМНОЙ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Яценко Т.Е., к. пс. н., доцент,
зав. кафедрой психологии

УО «Барановичский государственный университет»
г. Барановичи, Республика Беларусь

Прончак И.И., студент 3 курса специальности
«Практическая психология»

УО «Барановичский государственный университет»
г. Барановичи, Республика Беларусь

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема самосознания виктимной личности юношеского возраста. Виктимным испытуемым присущи: низкий уровень аутоэмпатии, низкий уровень самоинтереса, высокий уровень самоуважения, противоречивые установки на внутренние действия в адрес собственного “Я”.*

***Ключевые слова:** самосознание, виктимность, виктимная личность, аутоэмпатия, самоинтерес, самоуважение, самообвинение.*

Объектом внимания ученых в области психологии и педагогики, психологов-практиков и педагогов категория виктимных обучающихся стала не так давно, что обусловлено длительным изучением феномена виктимности как свойства личности

(лат. *victima* – жертва) и виктимного поведения (поведения по типу жертвы) только в русле криминологии при игнорировании проявления виктимного поведения в повседневных межличностных отношениях, профессиональной и учебной деятельности.

Согласно Т. Е. Яценко, виктимность представляет собой социально-психологическое свойство личности, проявляющееся в неэффективном сопротивлении нарушению границ своего психологического пространства и уклонении от позиции субъекта жизнедеятельности, сопряженной со способностью сотрудничать и при этом сохранять автономию, признавать авторство своей жизни, инициативным и ответственным преобразованием среды и своего психологического пространства [1].

Психологический портрет виктимной личности, склонной к исполнению социальной роли жертвы. Характеризуются наличием стигмы (неудачник, маменькин сынок, белая ворона и т.д.), глубоко переживают свое аутсайдерство, чувствуют себя одинокими, замкнуты, отличаются повышенной тревожностью и конформностью. Они обладают деформированными личностными границами, что выражается в неумении отказывать, делать выбор, проявлять избирательность в межличностных отношениях, отстаивать свои интересы, некритичном принятии негативных оценок своей личности, отрицании своих желаний и потребностей, не соответствующих ожиданиям других людей, и собственной значимости. У них не выражено стремление к самодерминации: безынициативны в изменении своей жизни, принимают созерцательную и реактивную позицию, имеют низкий уровень осознания себя как причины возможных изменений своей жизни, склонны делегировать контроль за свою жизнь социальному окружению. Виктимная личность отличается дефицитом проявления субъектных качеств (социальная активность, ответственность, автономность, самостоятельность), узостью областей самопредъявления. В учебном коллективе, представленном виктимными учащимися, выражены психологические барьеры к освоению новых технологий и учебная тревога, снижающие эффективность группового обучения, а также страх самовыражения, блокирующий творческую активность [2; 3].

В связи с этим приоритетное значение приобретает девиктимизация виктимных юношей и девушек в образовательной среде. Учитывая интеграционные процессы в системе высшего образования, ориентированность системы образования на инициирование научно-практических проектов на основе интеграции усилий учреждений высшего образования и учреждений общего среднего образования, важное значение имеет исследование структурно-содержательных характеристик самосознания виктимной личности юношеского возраста. Полученные эмпирические данные могут быть положены

в основу адресной психокоррекционной работы, базирующейся на привлечении в роли тьюторов или психологических волонтеров студентов как представителей юношеской возрастной группы, а также адресной профориентационной работы.

Базой исследования выступило ГУО «Средняя школа № 10 г.Барановичи». Выборку испытуемых составили учащиеся 10-11 классов в количестве 60 человек.

Диагностический инструментарий исследования: тест-опросник самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев), «Тип ролевой виктимности» (шкала «социальная роль жертвы») (М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова).

Для выявления содержательных характеристик самосознания виктимных юношей и девушек, склонных к исполнению социальной роли жертвы в межличностных отношениях, мы применяли множественный регрессионный анализ (прямой пошаговый метод).

Юноши и девушки, переживающие психологическую виктимизацию в межличностных отношениях, характеризуются глобальным самонеприятием ($\beta=-0,34$, $p=0,23$).

Им присущи:

– Низкий уровень аутосимпатии ($\beta=-0,09$, $p=0,71$). Они склонны отмечать преимущественно свои недостатки, обладают низкой самооценкой и высокой готовностью к самообвинению. Эмоциональную составляющую их отношения к себе можно описать как переживание презрения и раздражения, вынесение себе самоприговоров.

– Низкий уровень самоинтереса ($\beta=-0,24$, $p=0,04$). Они не стремятся к самопознанию, не проявляют интереса к осознанию собственных мыслей и чувств, убеждены в отсутствии интереса к ним других людей и как следствие не пытаются разобраться в себе.

– Высокий уровень самоуважения ($\beta=0,38$, $p=0,05$), проявляющегося как вера в свои возможности, самостоятельность, убежденность в собственной способности контролировать события своей жизни, что вступает в противоречие с отмеченными выше аспектами самооотношения виктимной личности. На наш взгляд, подобное противоречие и рассогласование в составляющих самооотношения виктимных юношей и девушек является признаком и следствием внутриличностного конфликта. С одной стороны, у них выражена потребность в самопринятии, самоуважении, но, с другой стороны, вследствие реакции диссоциации они оценивают себя глазами виктимизирующих взрослых, акцентируя внимание преимущественно на негативных аспектах своей личности.

Подтверждением этому выступают противоречивые установки

виктимных юношей и девушек на внутренние действия в адрес собственного «Я»: самопринятие ($\beta=0,42$, $p=0,003$) и самоуверенность ($\beta=0,16$, $p=0,13$) наряду с самообвинением ($\beta=0,26$, $p=0,03$). Они отказываются признавать собственную беспомощность, неспособность контролировать события своей жизни, что отражает выраженность у них психологического механизма защиты «отрицание» и «вытеснение». В то же самое время очевиден потенциал виктимной личности в плане стремления к изменению самовосприятия и собственного поведения. У них выражена готовность и стремление к принятию себя, включая собственные недостатки.

Таким образом, очевидна необходимость психолого-педагогического сопровождения виктимной личности юношеского возраста, оказание ей помощи в самопознании, принятии себя, интеграции сильных и слабых сторон личности в целостное «Я». Особую значимость приобретает решение данной проблемы, учитывая приоритетную психологическую задачу возрастного периода ранней юности – профессиональное и личностное самоопределение. Фрагментарность и диффузность представлений о себе, противоречивость отношения к себе могут обуславливать значимые ограничения и ошибки в выборе будущей профессии, профиля учреждения высшего образования.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ-РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции», БРФФИ: № Г18Р-298; РФФИ: проект № 18-513-00010

Список использованных источников:

1. Яценко, Т. Е. Взаимосвязь виктимности и профессиональной идентичности в юношеском возрасте [Электронный ресурс] / Т. Е. Яценко, Д. А. Кудряшова // Электронный периодический рецензируемый научный журнал «SCI-ARTICLE.RU». – 2017. – № 42 (февраль). – С. 46-50. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/81310421-Elektronnyy-periodicheskiy-recenziruemyy-nauchnyy-zhurnal-repozitoriy-bargu-sci-article-ru-article-ru.html>. – 16.09.2018.
2. Яценко, Т. Е. Динамика уровня сформированности компонентов социально-личностных компетенций у будущих педагогов в процессе элективного обучения девиктимизации [Текст] / Т. Е. Яценко // Вестник БарГУ. Сер. Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. – 2015. – Вып. 3. – С. 70-75.
3. Яценко, Т. Е. Стратегии совладания со стрессом виктимных подростков: типологическая характеристика и условия формирования [Текст] / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. – 2017. – № 10. – С. 40-47.

Научное издание

ISBN 978-5-87818-554-7



Современное образование: методология, теория и практика

Часть II

Подписано в печать 24.12.2018. Формат 60x84 ¹/₈

Бумага офсетная. Гарнитура «Таймс»

Усл. печ. л. 44, 38. Уч.-изд. л. 20,2. Тираж 100 экз. Заказ № 2689.

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3