

Центр изучения иностранных языков «Лингвастарт»,
Лауреат Московской международной выставки Школа
Школа №1205, структурное подразделение «Основа»

Московский детско-юношеский центр экологии, краеведения и туризма
Научно-исследовательский институт географии, экологии и природопользования
Ленинградского государственного университета
им. А.С. Пушкина

Научно-исследовательская лаборатория лингвопедагогики и проблемного
обучения Нижневартовского государственного университета

Кафедра социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного
педагогического университета им. В.П. Астафьева

Кафедра ЮНЕСКО Минского государственного
лингвистического университета

*Посвящается 20-летию
Московской международной конференции
«Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых»*

**ПРОБЛЕМНЫЙ И НООСФЕРНЫЙ ПОДХОДЫ
К ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ
ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ
ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЦИВИЛИЗАЦИИ**

*Материалы
XX Московской международной конференции
«Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых»
(12 марта 2020 года)*



Москва 2021

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт»*

Ответственный редактор:

Е.В. Ковалевская

Редакционная коллегия:

В.А. Тваровская, В.Д. Путилин, Л.И. Колесник, Е.Ю. Москвичева

Проблемный и ноосферный подходы к формированию культуры общения ценностно-ориентированной личности в современном образовании для устойчивого развития цивилизации: Материалы XX Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (12 марта 2020 года) / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. – М.: Издательство «Спутник +», 2021. – 155 с.

Сборник включает материалы докладов детей и взрослых (объемом до 2-3 страниц, для докторов наук и профессоров – до 6 страниц, в соответствии с редакционными требованиями). Часть 1: «Образование в XXI веке – глазами взрослых» содержит статьи, посвященные исследованию потенциальных возможностей проблемного, ноосферного и культурологического подходов к формированию культуры общения ценностно-ориентированной личности, а также рассмотрению проблем современного образования в России и за рубежом. Часть 2: «Образование в XXI веке – глазами детей» включает не только социально-психологические, социально-культурные, эколого-социальные проекты и творческие работы учащихся, но и «очевидное-невероятное» в этих проектах и творческих работах.

Сборник адресован участникам конференции и другим заинтересованным лицам.

Редакционная коллегия оставляет за собой право внести необходимые редакционные правки или сохранить авторский вариант текстов.

Телефоны: +7-499-128-52-27, +7-903-975-09-05

E-mail: conf@linguastart.ru www.linguastart.ru

© Центр изучения иностранных языков
«Лингвастарт», 2021

ПРЕДИСЛОВИЕ

С 2001 года Центр изучения иностранных языков «Лингвастарт», в пространстве программы «Школа повышения квалификации», совместно с другими образовательными организаторами проводит ежегодную Московскую международную конференцию «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых». За 20 лет в нашей Конференции приняли участие граждане России, Беларуси, Украины, Казахстана, Эстонии, Латвии, Армении, Таджикистана, США, Франции, ФРГ, Израиля и др. Особенность нашей Конференции заключается в том, что вопросы образования здесь рассматриваются с трёх точек зрения – тех, кто: создаёт образовательные программы – академики, доктора наук, кандидаты наук; кто реализует эти программы – преподаватели вузов, колледжей, учителя школ; кто учится по этим программам – аспиранты, студенты, школьники. Ведь наш девиз: «Ваш дальнейший успех – наша ближайшая цель!».

Специфика XX Московской международной конференции под общим названием «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» заключается в том, что она посвящена её 20-летию. В этой конференции приняло участие более 150 человек, в Оргкомитет поступило более 60 докладов из России, Беларуси, Казахстана, Израиля, ФРГ.

Цель конференции – раскрыть потенциал проблемного, ноосферного и культурологического подходов в формировании культуры общения ценностно-ориентированной личности в современном образовании для устойчивого развития цивилизации – соответствует заявленной теме.

Организаторами конференции стали: Центр изучения иностранных языков «Лингвастарт»; Школа №1205, структурное подразделение «Основа»; Московский детско-юношеский центр экологии, краеведения и туризма; Научно-исследовательский институт географии, экологии и природопользования Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина; Научно-исследовательская лаборатория лингвопедагогики и проблемного обучения Нижневартковского государственного университета; Кафедра социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; Кафедра ЮНЕСКО Минского государственного лингвистического университета.

Перед вами *сборник материалов XX Московской международной конференции по теме: «Проблемный и ноосферный подходы к формированию культуры общения ценностно-ориентированной личности в современном образовании для устойчивого развития цивилизации».* В сборник вошли доклады, статьи, проекты и тезисы к презентациям детей и взрослых, посвященные теории и практике современного образования для устойчивого развития цивилизации.

По решению редакционной коллегии, в этом сборнике опубликованы материалы, которые отвечают следующим требованиям: соотносятся с темой конференции, правильно оформлены и своевременно отправлены в Оргкомитет конференции.

Структура сборника материалов конференции соответствует её содержанию: *Первая часть* включает статьи «взрослых», сгруппированные в четыре раздела, посвящённые вопросам применения проблемного, ноосферного и культурологического подходов в формировании культуры общения ценностно-ориентированной личности в современном образовании для устойчивого развития цивилизации, а также проблемам современного образования в России и за рубежом. *Вторая часть* содержит статьи «детей», объединённые по трем разделам, отражающим не только вышеперечисленные подходы в социально-психологических, социально-культурных, эколого-социальных проектах и творческих работах учащихся, но и «очевидное-невероятное» в этих работах.

Особенность структуры сборника заключается в том, что: с одной стороны, статьи представлены в алфавитном порядке для облегчения их поиска; с другой стороны, в начале каждого раздела Части 1 дается статья ведущих разработчиков проблемы для лучшей ориентации в информационном потоке.

Приглашаем Вас принять участие в XXI Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» по теме «Проблемный и ноосферный подходы к формированию культуры поведения ценностно-ориентированной личности в современном образовании для устойчивого развития цивилизации», которая состоится 18 марта 2021 года в заочной форме. Сборник материалов конференции планируется издать к 2022 году.

Обращаем Ваше внимание на то, что с 2016 года, сборники материалов всех наших конференций включаются в РИНЦ – российский индекс научного цитирования, что соответствует современным требованиям к научным изданиям.

Приглашаем Вас также вступить в Российско-белорусскую ассоциацию «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых», решение о создании которой было принято на XVII Московской международной конференции. На сайте Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт» (www.linguastart.ru) в разделе «конференция» Вы найдете Устав ассоциации, анкету для вступления в ассоциацию и другую полезную информацию. Ждем Вас!

*С благодарностью за понимание и надеждой на сотрудничество,
ответственный редактор, председатель Оргкомитета,
доктор педагогических наук, профессор Е.В. Ковалевская.*

ЧАСТЬ 1

ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ – ГЛАЗАМИ ВЗРОСЛЫХ

1.1. ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ, ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Е.В. Ковалевская

МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Для того, чтобы раскрыть содержание этой статьи имеет смысл найти ответы на несколько вопросов: 1. *Как трактуется современное образование?* 2. *Как понимается ценностно-ориентированная личность?* 3. *Что входит в понятие «культура общения»?* 4. *Каковы роль и место проблемного подхода в формировании культуры общения ценностно-ориентированной личности?* 5. *Какая модель позволяет реализовать проблемный подход к формированию культуры общения ценностно-ориентированной личности в современном образовании?*

Ответим на первый вопрос: «Как трактуется современное образование?»

Для ответа на этот вопрос следует: *с одной стороны*, представить определение образования; *с другой стороны*, раскрыть специфику современного образования.

В соответствии со словарным определением, как нами ранее отмечалось, *образование* может трактоваться, как «...совокупность знаний, полученных в результате обучения» (Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 4-е изд. доп. Москва.: Азбуковик. 2001. С. 436).

При определении *современного образования*, способствующего формированию культуры общения ценностно-ориентированной личности, из множества определений можно выбрать следующее. Образование – это «...духовный облик, который складывается под влиянием моральных и *духовных ценностей* (курсив наш), составляющих достояние его *культурного круга* (курсив наш), а также процесс воспитания, самовоспитания, влияния, шлифовки, т.е. процесс формирования *облика человека* (курсив наш). При этом главным является не объём знаний, а соединение последних с личными качествами, умение самостоятельно распорядиться своими знаниями» (Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М. 1999. С. 311).

Ответим на второй вопрос: «Как понимается ценностно-ориентированная личность?» При ответе на данный вопрос необходимо: *с одной стороны*, представить общее понимание личности; *с другой стороны*, выявить особенности ценностно-ориентированной личности.

Из большого числа определений личности наиболее общим является словарное определение, где *личность* – это персона, т.е. индивид, поскольку «...он не является лишь природным организмом, а проявляется в своём *человеческом качестве* (курсив наш)» (Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М. 1999. С. 244).

Также говоря о человеческих качествах *ценностно-ориентированной личности*, И.А. Зимняя пишет: «При этом если акцент ставится на воспитание *ценностей* (курсив наш), то это означает формирование отношения ко всем формам существования Мира – идеальным и материальным, природным и социальным, миру животных и *сообществу людей* (курсив наш) и т.д.» (Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. проф. И.А. Зимней. Изд. 2-е доп. и перераб. М.: Издательский сервис. 2004. С. 471).

При этом для *сообщества людей как совокупности ценностно-ориентированных личностей*, нами ранее были выделены такие *ценности*, как: «я – ценности (*личностные*), моя семья – ценности (*семейные*), мой коллектив – ценности (*коллективные*), моя нация – ценности (*национальные*), моя земля, космос, вселенная – ценности (*всемирные, космические ценности*)» (Ковалевская Е.В. Духовно-познавательные ценности: понятие и содержание // Преподавание истории в школе. Специальный выпуск №5. 2007. С. 5).

Таким образом, *ценностно-ориентированная личность* понимается нами как индивид, проявляющийся в своём человеческом качестве, соотносимом с личностными, семейными, коллективными, национальными, всемирными ценностями, которые этой личностью воспринимаются, присваиваются и реализуются через *культуру общения*.

Ответим на третий вопрос: «Что входит в понятие «культура общения»?» Для ответа на такой вопрос имеет смысл: *во-первых*, дать определение общения в контексте его *целей*; *во-вторых*, предложить трактовку культуры в плане её *содержания*; *в-третьих*, сформулировать определение культуры общения в аспектах *целей и содержания* формирования ценностно-ориентированной личности.

Так, *общение*, вслед за И.А. Зимней, Л.К. Гейхман и др., в общем виде нами понимается как форма взаимодействия, характеризующаяся перцептивной, коммуникативной и интерактивной сторонами общения. Исходя из этого, *общение ценностно-ориентированной личности* нами определяется как форма взаимодействия, характеризующаяся тремя сторонами общения как *целями общения*: перцептивной – восприятие и понимание информации, коммуникативной – обработка и передача информации, интерактивной – восприятие, понимание, обработка, передача информации, то есть обмен ценностной информацией.

Культура же, по И.Я. Лернеру, в обобщенном виде трактуется как «...социальный опыт, накопленный человечеством и включающий *знание, способы репродуктивной и творческой деятельности, систему эмоционально-ценностных отношений* (курсив наш) к миру, к окружающей действительности» (Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. М.: РОУ. 1995. С. 27). При этом, рассматривая *содержание образования* в контексте культуры, И.Я.

Лернер считает, что на всех ступенях обучения необходимо содержание образования, «...включающее систему взаимосвязанных и постепенно усложняющихся знаний, в том числе глобальных проблем человечества; способы применения знаний на широко понимаемой, то есть теоретической и прикладной (технологической) практике; структуру творческой деятельности на основе приобретённых знаний и умений; эмоционально-ценностное отношение как к процессу усвоения содержания образования, так и к объектам усвоения, к познаваемому миру и его проблемам» (Лернер И.Я. *Философия дидактики и дидактика как философия*. М.: РОУ. 1995. С. 43).

Таким образом, по нашему мнению, понятие «культура общения» включает две составляющие: с одной стороны, понятие «общение» как форма взаимодействия соотносится со сторонами или *целями общения* – перцептивная, коммуникативная, интерактивная; с другой стороны, понятие «культура» как социальный опыт соотносится с аспектами или *содержанием культуры* – знания, способы деятельности, эмоционально-ценностные отношения. К тому же данные понятия рассматриваются нами не абстрактно, а в отношении к «познаваемому миру и его проблемам», отражаемым в *проблемном подходе* к современному образованию.

Ответим на четвёртый вопрос: «Каковы роль и место проблемного подхода в формировании культуры общения ценностно-ориентированной личности?» При ответе на этот вопрос желательно: *во-первых*, дать трактовку понятия «подход»; *во-вторых*, подчеркнуть роль проблемного подхода в контексте его определения; *в-третьих*, определить место проблемного подхода в свете этапов процесса его реализации.

Так, *подход*, по мнению И.А. Зимней, как категория шире понятия «...стратегия обучения, поскольку он её в себя включает, тем самым определяя методы, а также формы обучения» (Зимняя И.А. *Педагогическая психология: Учебник для вузов*. 2-е изд. доп., испр. и перераб. М.: Логос. 1999. С. 75). Что касается *роли проблемного подхода* в формировании культуры общения ценностно-ориентированной личности, то она отражается в его *определении*. Поскольку, по нашему мнению, проблемный подход – это образовательная стратегия, направленная на развитие творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности по постановке проблем, по формулировке проблемных задач, по разрешению проблемных ситуаций в образовательной, социальной и профессиональной сферах.

Именно поэтому *место проблемного подхода* фиксируется в *процессе* формирования культуры общения ценностно-ориентированной личности через постановку ценностной проблемы, формулировку ценностной проблемной задачи, разрешение ценностной проблемной ситуации, соотносимых с тремя этапами *процесса реализации проблемного подхода*.

Ответим на пятый вопрос: «Какая модель позволяет реализовать проблемный подход к формированию культуры общения ценностно-ориентированной личности в современном образовании?» Для ответа на данный вопрос будет

полезно: с одной стороны, дать определение модели; с другой стороны, построить и описать эту модель.

Как нами ранее отмечалось, модель определяется «...как схема или образец объектов, процессов и явлений, а также характеризуется как функциональная, фиксирующая её нацеленность; содержательная, раскрывающая её содержание; процессуальная, демонстрирующая процесс её реализации» (Ковалевская Е.В., Комиссарова Т.С. Модель развития личности на основе интеграции проблемного и экологического подходов в современном образовании // Наука и школа. №4. 2018. С. 37). Сказанное относится и к нашей модели, разработанной на основе идеи А.М. Матюшкина о построении трёхмерной модели основных типов проблемных ситуаций (Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.; Воронеж: НПО «МОДЭК». 2003. С. 102).

При построении модели реализации проблемного подхода к формированию культуры общения ценностно-ориентированной личности в современном образовании мы будем опираться: во-первых, на три стороны общения или три цели общения – основание целей; во-вторых, на три аспекта культуры или три компонента содержания культуры – основание содержания; в-третьих, на три компонента проблемного подхода или три этапа процесса реализации проблемного подхода – основание процесса (см. схему 1).



Схема 1. Модель реализации проблемного подхода к формированию культуры общения ценностно-ориентированной личности в современном образовании.

Таким образом, разработанная нами модель:

- 1) основывается на проблемном подходе;
- 2) определяется как схема формирования культуры общения ценностно-ориентированной личности в современном образовании;

3) *характеризуется* как функциональная, содержательная и процессуальная;

4) *включает* три основания: *первое основание целей* содержит три компонента, связанных с целями или сторонами общения: перцептивная, коммуникативная, интерактивная; *второе основание содержания* включает три компонента, сопряженных с компонентами содержания или аспектами культуры: знания, способы деятельности, ценностные отношения или ценностно-смысловые отношения; *третье основание процесса* содержит три компонента, соотносимых с процессом или этапами процесса реализации проблемного подхода: постановка проблемы, формулировка проблемной задачи, разрешение проблемной ситуации;

5) *отличается* вариативностью, иллюстрируя до 27 вариантов – три основания модели, три компонента на каждом основании.

Итак, *смысл* построения модели формирования культуры общения ценностно-ориентированной личности в современном образовании заключается в том, что эта модель:

- *во-первых*, доказывает возможность реализации проблемного подхода к формированию культуры общения ценностно-ориентированной личности;
- *во-вторых*, демонстрирует основания цели, содержания, процесса формирования культуры общения ценностно-ориентированной личности;
- *в-третьих*, раскрывает многомерность такого феномена, как «формирование культуры общения ценностно-ориентированной личности в современном образовании».

Г.Н. Туржанова, В.Ф. Аитов, В.М. Аитова, Т.А. Акбердина
**ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ В
ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ НА ОСНОВЕ
ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ**

В городе Уфе (Республика Башкортостан) 8-9 июля 2015 года проходил VII саммит БРИКС (сокращение от *Brazil, Russia, India, China, South Africa*). Помимо лидеров стран БРИКС на саммите присутствовали главы ещё десяти государств, часть из которых прибыла для участия в неформальных встречах, а также в последующем саммите ШОС (Шанхайская Организация Сотрудничества). На саммите была подписана Уфимская декларация, согласно которой был взят курс на расширение сотрудничества государств во всех областях, в том числе и в сфере иноязычного и полилингвального образования.

Как следствие, в Республике Башкортостан была принята концепция полилингвального образования. Основной вектор полилингвального образования – это паритетное обучение на нескольких языках, приобщение детей к культурному богатству многонационального народа своей страны и мира, знакомство с достижениями мировой культуры, воспитание в духе взаимоуважения и межнационального согласия. В соответствии с проектом концепции, полноценное полилингвальное образование необходимо рассматривать как основополагающий элемент поликультурного образования.

В предлагаемой статье на примере Республики Казахстан рассмотрим, каким образом решаются некоторые вопросы полилингвального иноязычного образования в многонациональных государствах, которые являются членами ШОС. В Республике Казахстан, как и в Республике Башкортостан, несмотря на главенствующую роль родного языка немаловажное место занимает русский язык. При этом одним из важных условий самореализации в условиях социальной жизни является владение иностранным языком, что обуславливает изменения в системе образования этих стран.

Так, иностранный язык был включен в перечень обязательных предметов в Республике Казахстан в начале XXI века, в связи с чем был актуализирован вопрос о поликультурном образовании личности, понимающей роль и место родного языка, культуры и истории своего народа в мировом историческом процессе, свободно владеющей тремя языками, готовой к постоянному самообразованию.

В настоящее время в общеобразовательных учреждениях Республики Казахстан организовано изучение казахского, русского и иностранных языков, при этом обучение ведется на многих языках: казахском, русском, узбекском, уйгурском, таджикском, иностранном (английском и немецком). Первый президент Республики Казахстан в своих выступлениях неоднократно подчеркивал, что каждый гражданин Казахстана должен стремиться овладеть как минимум тремя языками: казахским, русским, английским. Развитие триединства языков сегодня является важным аспектом экономической и социальной модернизации казахстанского общества.

Следует, однако, признать, что не все выпускники средней школы в полной мере обладают достаточно развитой коммуникативной компетенцией: при этом далеко не каждый студент неязыкового вуза способен грамотно формулировать свои мысли на родном, русском и иностранном языках, читать и слушать предлагаемый текст с полным пониманием его содержания.

Наиболее явным в этой связи является противоречие между высоким уровнем требований к степени сформированности грамматических навыков будущих специалистов и их фактической неспособностью свободно использовать грамматические структуры в процессе реальной коммуникации. Это дает основание считать *проблему* разработки методики обучения иноязычной грамматике в условиях поликультурного социума Республики Казахстан как основы иноязычной речи студентов неязыкового вуза значимой и актуальной для современного образования.

В ходе исследования неоднократно проводилось анкетирование, в котором принимали участие как казахстанские и башкирские, так и иностранные студенты, которые местом проживания указали страны: КНДР, Узбекистан, Республика Каракалпакстан (Узбекистан). При этом большая часть опрошенных студентов – билингвы, которые могут равноценно общаться, как на русском, так и на родном языке, что в целом характерно для населения Республики Казахстан и Республики Башкортостан.

В результате опроса было выяснено, что студенты 1-го и 3-го курсов показали более высокие результаты, чем обучающиеся 2-го курса. Стоит отметить, что принимавшие участие в эксперименте студенты изучают иностранный язык на 1-м курсе в течение всего учебного года, профессионально-ориентированный иностранный язык на 3-м курсе в первом полугодии учебного года. Позже, получив диплом бакалавра, они могут снова столкнуться с изучением этого учебного предмета в магистратуре, аспирантуре, докторантуре и необходимостью актуализации соответствующих знаний, умений и навыков.

Из опрошенных респондентов: 179 студентов являются городскими жителями, 121 – приезжие из сельской местности. Городские обучающиеся имеют базовый уровень иностранного языка. Это указывает на то, что в городских школах ведется регулярное и сравнительно качественное обучение иностранному языку, т.к. он является одним из обязательных предметов. Уровень владения иностранным языком у обучающихся из сельской местности намного ниже, что обусловлено нехваткой педагогических кадров на местах, недостаточным количеством часов, отведенных на обучение иностранному языку.

По результатам опроса было выявлено, что 37,3% опрошенных респондентов испытывают значительные трудности в изучении грамматики, что указывает на низкий уровень сформированности грамматических навыков. В частности, были выявлены грамматические темы, являющиеся наиболее сложными для усвоения студентами («Future in the Past» – 92,7%, «Sequence of Tenses» – 91,6%, «Passive Voice» – 86,3%, «Conditionals» – 85,7%, «Perfect Continuous Tenses» – 85%, «Perfect Tenses» – 84,3%, «Continuous Tenses» – 83,8%, «Direct and indirect speech» – 71%).

Проведенное исследование выявило сравнительно высокие показатели у студентов 3-го курса: они набрали максимальный балл при выполнении заданий на соответствие определений на английском языке с соответствующими на казахском языке (93%) у 80% студентов наблюдались правильные ответы при поиске антонимов и 71% – при поиске синонимов на английском языке.

Для оптимизации процесса обучения грамматическим средствам коммуникативной компетенции был предпринят поиск путей выхода из создавшегося положения. В результате при планировании процесса в качестве одной из основных была избрана технология формирования грамматических навыков на основе проблемно-проектных заданий.

Поделемся некоторыми наработками из опыта обучения грамматической стороне речи студентов на основе использования проблемно-проектных заданий в условиях поликультурного социума.

В отношении преимуществ того или иного из существующих в настоящее время подходов к языковому образованию нет единого мнения. Однако можно с уверенностью утверждать, что предпочтение отдается тем подходам, которые стимулируют интеллектуальное развитие личности обучающегося, развивают его речемыслительные способности. К ним следует, в первую очередь, отнести *проблемный* (И.А. Зимняя, Е.В. Ковалевская, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер,

А.М. Матюшкин, Г.И. Гонтарь, В.Т. Кудрявцев и др.), *проектный* (Е.С. Полат, Э.В. Бурцева, Е.Д. Пахмутова, Т.Е. Сахарова, В.В. Черных и др.) и *проблемно-проектный* (В.Ф. Аитов, С.П. Микитченко и др.) подходы.

Все исследователи, изучающие проблемный и проектный подходы, едины во мнении, что в их основе лежит личностно-деятельностная концепция. При этом оба подхода ориентируются на активную познавательную деятельность обучающегося как субъекта учебного процесса по овладению новыми знаниями, умениями и навыками на основе выполнения учебных проблемных заданий в процессе речевой деятельности, направленной на получение реального осязаемого результата. Поэтому проблемно-проектный подход мы рассматриваем в нашем исследовании в качестве методологической основы формирования грамматической стороны коммуникативной компетенции на родном, русском и одном из иностранных языков. Это особо актуально в поликультурном социуме, в котором благодаря явлению переноса и интерференции навыков изучаемый иностранный язык и родной вступают в сложное взаимодействие, стимулирующее или, наоборот, тормозящее процесс овладения новым языком. Сопоставляя контрастирующие языки на основе использования проблемно-проектных заданий можно заранее выявить трудности, предусмотреть и учесть типичные ошибки, понять природу и причину ошибок, установить порядок последовательного изучения языкового материала.

Предлагаемый подход позволяет создать условия для развития этой компетенции посредством организации учебно-воспитательного процесса, построенного на сопоставлении грамматического аспекта родного, русского и иностранного языков в ходе творческого поиска необходимой информации в процессе выполнения проблемно-проектных заданий различного уровня сложности.

В своем исследовании мы придерживаемся точки зрения, согласно которой средством создания проблемной ситуации может стать проблемная задача как «...способ знакового предъявления задания одним человеком другому (или самому себе), включающий указание на цель и условия ее достижения» (Матюшкин А.М. Актуальные вопросы проблемного обучения. М.: Просвещение. 1968. С. 186.). Одним из условий успешного обучения, как аспектам языка, так и видам речевой деятельности может быть создание условий для развития творческих мыслительных способностей обучающихся на основе выполнения проблемно-проектных заданий с целью получения какого-либо языкового или речевого продукта (В.Ф. Аитов, 2006).

В качестве основы была принята типология проблемных заданий, которая может быть применена к обучению иностранным языкам, разработанная Е.В. Ковалевской на основе *четырёх моделей проблемных ситуаций*, выделенных А.М. Матюшкиным (Матюшкин А.М., 2003). Так, Е.В. Ковалевской и др. были предложены четыре типа проблемных заданий: 1) задания, выполнение которых предполагают преодоление препятствия на пути к цели; 2) задания, которые направлены на восстановление правильной структуры в деструктурированном объекте; 3) задания, в которых есть указание на выбор правильного объекта из

предлагаемой альтернативы; 4) задания, которые предполагают поиск при недостатке необходимой информации (Ковалевская Е.В., 2006; Осипова Н.Н., 2015).

Разведывательный эксперимент с целью выявления влияния проблемно-проектных заданий на уровень сформированности иноязычных грамматических навыков студентов вуза проводился в Байшев Университете (г. Актобе).

В контрольной группе (КГ1 и КГ2) использовалась традиционная методика для обучения иноязычной грамматике в соответствии с типовой программой. В экспериментальной группе (ЭГ1 и ЭГ2) внимание уделялось формированию иноязычной грамматической стороны речевой подготовки студентов на основе проблемно-проектных заданий. Студентам экспериментальной группы было предложено 4 типа проблемно-проектных заданий, направленных на формирование грамматического аспекта речи.

В частности, нами были предложены проблемно-проектные задания следующих видов:

1. *Задания на преодоление препятствия на пути к цели (поведенческая модель – преграда на пути к цели).*

К примеру, задание на соответствие первой части условных предложений (из первого столбика) их окончанию (из второго столбика). Необходимо обратить внимание на тип условного предложения, соответствие эквиваленту на русском или казахском языках.

а) Мы бы испекли торт, если бы мы купили немного яиц вчера – *Кеше жұмыртқаны сатып алғанда, біз тәтті бәлішті пісіретін едік.*

б) Если будет много дождя, цветы вырастут очень быстро – *Егер жаңбыр көп жауса, гүлдер тез өсетін болады.*

с) Если бы я знал английский хорошо, я бы был переводчиком – *Ағылшынды жақсы білетін болғанда, аудармашы болар едім.*

д) Мои дети не заплакали бы, если бы он не крикнул на них – *Егер ол айқаламағанда, балаларым жылап қалмайтын еді.*

е) Я бы позвонила ему на твоём месте – *Мен сенің орнында болсам, телефон соғар едім.*

ф) Она наденет это платье, если похудеет – *Егер артықтаса, ол осы көлекті киеді* (см. таблицу 1).

2. *Задания на восстановление правильной структуры (геистальт-модель – нарушение структуры).*

Для восстановления грамматической структуры предлагались задания на поиск пропущенного слова в предложениях, которые находятся в разрозненном виде. В результате выполнения задания получают предложения, при объединении которых выходит проект – готовое сообщение, текст, диалог.

Например, задание на составление текста по теме «Жилье», где вначале нужно будет найти пропущенное слово, употребив его в правильной форме, затем, начиная с конца собрать предложения по смыслу в готовый текст.

Tomorrow/furniture/he/some _____ (will be bought, has bought, is going to buy). Also/new/to buy/a/wants/to sit/chair/on _____ (they/she/he). One/a/small/he/bedroom/and/kitchen _____ (having, has, have been). He/hasn't/

room/got/living/has/the kitchen/so/he/to sit/in _____ (a, the). Too/it's _____ (thin, small, space). Stephen's/don't/I/new/like _____ (car, flat, job).

Таблица 1. Виды проблемных заданий.

A	B
1) We would have made a cake	a) if he hadn't shouted at them.
2) If it rains much	b) if she loses weight.
3) If I knew English well	c) if we had bought some eggs yesterday.
4) My kids wouldn't have cried	d) if I were you.
5) I would call him	e) I would be an interpreter.
6) She will put this dress on	f) the flowers will grow very fast.

3. Задания на выбор правильного объекта из предлагаемой альтернативы (вероятностная модель – препятствие, выраженное альтернативой).

Для контроля понимания в процессе обучения использовались избирательные тесты множественного выбора в следующих разновидностях:

- a) выбор правильного ответа на вопрос;
- b) завершение начатого высказывания на основе предложенных тезисов;
- c) расположение по порядку, группировка фактов;
- d) перекрёстный выбор, установление соответствий;
- e) вычеркивание специально вставленных лишних слов;
- f) заполнение пробелов специально пропущенными словами.

Результатом выполнения данного вида заданий является правильно составленный текст.

Например, предлагалось задание прочитать текст с пропусками, обозначенными номерами 1-7. Эти номера соответствуют заданиям 1-7, в которых представлены возможные варианты ответов. Затем следует записать в поле ответа цифру 1, 2, 3 или 4, соответствующую выбранному варианту ответа.

4. Задания на поиск необходимой информации (информационная модель – недостаток информации как несоответствие наличных и требуемых знаний).

Одним из предлагаемых вариантов подобных заданий является клоуз-тест. Для основы клоуз-теста необходимо выбрать отрывок прозы объемом не менее 100 и не более 300 – 400 слов, в котором пропускается каждое n-е (т.е. 5-е, 7-е и т.д.) слово, независимо от того, структурное оно или знаменательное.

Проведенный нами сравнительный анализ уровня сформированности иноязычных грамматических навыков в контрольной (К) и экспериментальной (Э) группах на начальном и завершающем этапах опытно-экспериментального исследования показал следующее: рост результативности в процентном соотношении в КГ1 – высокий уровень от 0% поднялся до 28%; в КГ2 – от 6% до 12%; в ЭГ1 – от 17% до 44,5%; в ЭГ2 – от 19% и более.

Полученные данные исследования позволяют утверждать, что обучающиеся экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень сформированности грамматических навыков, чем студенты контрольной группы.

Обобщив имеющийся методический опыт полилингвального иноязычного образования с целью обучения грамматической стороне речи в условиях естественного многоязычия и поликультурного пространства Республики Казахстан и Республики Башкортостан, мы пришли к заключению, что учебный процесс необходимо интенсифицировать, включая современные технологии, способствующие развитию речемыслительных способностей. Одной из таких технологий и является организация учебного процесса на основе использования проблемно-проектных заданий.

А.С. Баранова

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ МНОГОМЕРНОЙ ЛИЧНОСТИ

На современном этапе развития общества человек понимается как особая сверхсложная и многоуровневая система бытия, сущность которой многомерна (Лебедев С.А., Лазарев Ф.В., 2012; Козелецкий Ю., 1991). В процессе самостоятельного изучения литературы студенты анализируют многомерную сущность человека. Основанием этой многомерности является многоуровневая природа человека, включающая в себя качественно различные и несводимые друг к другу уровни бытия человека: космический (природный), биологический, социальный, культурный, экзистенциальный, духовный (Философская антропология: человек многомерный., 2015). В психолого-педагогической литературе описаны различные сущностные аспекты человека как особой сверхсложной системы. Онтология человека рассматривается сквозь призму многомерной сущности человека.

Студенты самостоятельно анализируют понятие «многомерная сущность человека» и убеждаются в том, что ни одно из известных одномерных определений человека не может полностью выразить сущность человека. Студентам даётся задание: дать определение человека и ответить на вопрос, каким он может быть. Студенты дают различные определения человека: человек разумный, политический, деятельный, экономический, играющий, любящий, этический, эстетический, экзистенциальный, массовый, социальный, символический, обучающийся, понимающий, творящий, духовный, религиозный, моральный, сомневающийся, мыслящий, пишущий, поющий, спортивный, интеллектуальный, музыкальный, поэтический, мастеровой, деловой, работающий, творческий, креативный, системный, изменчивый, ищущий, мечтательный. Каждое из этих определений не может выразить сущность человека, их надо изучать в комплексе. В связи с этим студенты рассматривают идею комплексного характера воспитания.

В процессе самостоятельного изучения проблемы многомерности личности студенты приходят к выводу: многомерная сущность человека не может быть

представлена только одним уровнем его бытия. Сущность человека – многомерная и многоуровневая, она отражает различные уровни его существования. Студентам предлагаются вопросы: Каковы уровни бытия человека? Чем отличаются эти уровни? Какое значение имеют различные уровни бытия человека для его развития и дальнейшего совершенствования?

Особый интерес у студентов вызывает понятие «человек обучающийся». Они размышляют над проблемами обучения и воспитания человека в различные эпохи и на современном этапе развития общества. Представление о человеке-обучающемся является важной частью концепции образования. В связи с современными тенденциями образования человек обучающийся – человек мыслящий, самостоятельно приобретающий знания в соответствии с потребностью в знаниях, интересующийся проблемами науки, культуры, политики, философии, стремящийся постичь сущность человеческого бытия, владеющий современными способами нахождения и осмысления информации, способный анализировать, сравнивать различные точки зрения, подходы к проблеме, критически их оценивать с точки зрения их пользы для развития человечества как сверхсложной системы бытия. Отвечая на вопрос, каким должен становиться человек в процессе обучения и воспитания, студенты отмечают преобразующий (формообразующий) эффект, который достигается приобщением человека к культуре, к универсальному знанию, к нравственному поведению.

Анализ студентами генезиса проблемы «человека обучающегося» помогает определить особенности обучения и воспитания в различные исторические периоды. В рефератах, эссе, дискуссиях студенты показывают сходство и различие «человека обучающегося» в XIX-XX вв., «человека обучающегося» в XXI в., пытаются определить, каким он будет в последующих веках, какова будет миссия обучения и воспитания.

Студентов также интересует проблема и перспективы «человека символического». Человек живёт не только в физическом, но и в символическом универсуме, частью которого являются язык, мифы, искусство, религия. Человек также погружён в лингвистические формы, художественные образы, мифические символы, религиозные ритуалы. В процессе размышлений студенты убеждаются в том, что все формы культурной жизни – формы символические, творцом которых является «человек символический» (*animal symbolicum*). «Человек символический» творит тексты, понимает и интерпретирует их. Для него характерен герменевтический характер познания, раскрывающий суть и различное значение символов, в которых скрыты важные аспекты человеческого бытия.

Изучая проблемы многомерной личности, студенты раскрывают различные стороны человеческого бытия, находят новые смыслы в понятии личности. Экзистенциальный уровень существования человека характеризует его как «человека экзистенциального», для которого характерна свобода, независимость, самодостаточность, самостоятельность. Студенты осмысливают утверждение о том, что только на экзистенциальном уровне бытия человек по-настоящему открывается и раскрывается как личность, а на всех остальных уровнях существо-

вания человек остаётся закрытым как личность, с помощью различных стандартных социальных ролей и функций скрывает свою истинную индивидуальную сущность. В ходе размышлений студенты приходят к выводу о том, что именно идея многомерности личности не сводит сущность личности к какому-то одному аспекту.

Студенты отмечают, что основоположники экзистенциализма (Ж.П. Сартр, А. Камю) придавали большое значение экзистенции личности, анализируя глубину, многомерность, неоднозначность, противоречивость данного явления. Ж.П. Сартр рассматривал экзистенциализм как гуманизм. Слово «экзистенция» («существование») происходит от латинского *existere* – выделяться, появляться.

Знание многомерной сущности человека помогает правильно организовать педагогический процесс. «Человек экзистенциальный» требует особого педагогического подхода. Экзистенциальный подход в педагогике основывается на следующих положениях: принятие экзистенции личности, неправомерность вмешательства в экзистенцию личности со стороны преподавателей, воспитателей, родителей в связи с незнанием сути экзистенции личности, в случае необходимости минимизация воспитательных воздействий, которые не ограничивают свободу личности. Культура экзистенциального подхода к воспитанию заключается в умелой и своевременной помощи, которая может выступать в виде педагогического сопровождения, педагогической поддержки, педагогической помощи, педагогической коррекции с целью успешной социализации личности. В современной психолого-педагогической литературе подчёркивается значимость экзистенциального подхода к воспитанию. Экзистенциальный подход тесно связывается с индивидуализацией воспитания. При этом отмечается, что воспитание должно быть направлено не только на развитие личностных качеств человека, но и на развитие его индивидуальности. Реализация этой цели возможна только через педагогическое влияние на личность, основанное на индивидуализации воспитательных воздействий.

Так, О.С. Газман, утверждая идеи «педагогике свободы», считал индивидуализацией деятельность взрослого (педагога) и самого воспитанника по поддержке и развитию того единичного, особенного, своеобразного, что заложено в данном индивидуе от природы, или что он приобрел в индивидуальном опыте. Именно «индивидуализация личности, развитие ее самости» в концепции О.С. Газмана составляет в широком смысле содержание «педагогике свободы», цель которой можно определить, как помощь личности в конструировании автономного внутреннего мира («субъективной реальности»). Проблема индивидуализации воспитания выступает в экзистенциальной педагогике как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс как субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество, в котором доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Важно, что С.Л. Братченко, размышляя о значимости экзистенциально-гуманистического подхода в психологии, отмечает, что экзистенциально-гуманистический подход основывается на признании человеческого в каждом человеке и изначальном уважении к его уникальности и автономии.

В центре внимания педагога, который использует экзистенциально-гуманистический подход в воспитании, как определил Дж. Бюджентал, находится субъективность человека, та внутренняя автономная и интимная реальность, в которой мы живем наиболее искренне. Глубокое постижение проблемы многомерной личности способствует выбору наиболее адекватных и соответствующих именно данной личности форм и методов воспитания.

М.А. Блягоз, А.С. Баранова

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В современных условиях окружающей действительности становится очевидным, что обществу крайне необходимы квалифицированные специалисты с активной профессиональной и жизненной позицией, способные не только адаптироваться в глобальном мире, но и занимать в нем лидирующие позиции. Поэтому специальные задачи, связанные с формированием будущих специалистов, обладающих как профессиональными, так и культурными компетенциями, и стремлением к саморазвитию и самосовершенствованию, весьма актуальны и значимы.

Решение этой задачи требует, в первую очередь, изменения концептуальных принципов обучения с момента формирования творческой самоидентификации. Поэтому рассмотрение сущности и содержания самостоятельной работы, формирование навыков самостоятельной работы в процессе обучения школьников является вопросом дня и требует детального анализа и исследования.

Важно рассмотреть вопрос о том, как подготовить старшеклассников к самостоятельной деятельности и как организовать их самостоятельную работу так, чтобы у них был и интерес к работе, и удовлетворение от результата.

Известно, что самостоятельная работа старшеклассников способствует более эффективному усвоению материала, стимулирует познавательные и профессиональные интересы, развивает творческую активность, способствует росту мотивации учения. Знания, полученные самостоятельно путем преодоления определенных объективных трудностей, усваиваются лучше, чем те, которые передаются учителем. В процессе самостоятельной работы учащийся находится в непосредственном контакте с изучаемым материалом, концентрирует на нем свое внимание, мобилизуя все резервы интеллектуального, эмоционального и волевого характера. Эта работа индивидуализирована. Старшеклассник использует источник информации в соответствии со своими потребностями и способностями. Это значительно повышает ответственность старшеклассника и, как следствие, его развитие.

Следует отметить, что самостоятельная работа старшеклассников является важной составной частью учебного процесса, требующего оптимальных условий для организации и эффективной реализации. Несомненно, начинать исследова-

ние следует с детального рассмотрения таких понятий, как «самостоятельная работа», «самостоятельность», анализируя многочисленные точки зрения, взгляд и видение, основанные на различных концептуальных подходах.

Так, в новом словаре методических терминов и понятий говорится, что «самостоятельная работа» является неотъемлемым обязательным звеном процесса воспитания, предусматривающим индивидуальную работу каждого ученика.

Задачи, предназначенные для самостоятельной работы, должны носить активный и творческий характер, стимулировать поиск самостоятельных решений; при этом приобретение необходимых навыков является обязательным условием для развития самообразования.

В словаре терминов по общей и социальной педагогике самостоятельная работа трактуется как вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности ученика во всех её структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер. Самостоятельная работа рассматривается как средство формирования познавательных способностей учащихся, их направленности на непрерывное самообразование. В методике преподавания термин самостоятельная работа понимается как различные виды индивидуальной и групповой деятельности учащихся в процессе аудиторных и внеаудиторных занятий.

Далее рассмотрим значение слова «самостоятельность». В педагогической энциклопедии, в словаре это понятие раскрывается как одно из ведущих качеств личности, отраженное в умении ставить перед собой какие-то цели, достигать их самостоятельно. Самостоятельность означает ответственный подход, умение действовать осознанно в любых условиях, принимать нестандартные решения. В словаре практической психологии значение этого понятия интерпретируется как обобщенная личностная черта, проявляющаяся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение. При детальном рассмотрении значения понятия в научной литературе мы установили, что понятие самостоятельности трактуется по-разному.

Одна группа специалистов определяет его широко – как интегративное выражение многообразных качеств личности; другая группа ученых дает более конкретное определение самостоятельности как независимости. Я согласна с тем, что независимость является интегративным свойством личности, однако, в целом такое видение не отражает всей специфики этого явления в определенных видах деятельности. Вторая группа исследователей изучает подробно это явление, что позволяет определить этапы формирования данного качества, рассмотреть его специфические проявления в определенной деятельности.

На основе обобщения и анализа основных понятий, приведенных в научной литературе, можно сделать вывод о том, что самостоятельность является основой самостоятельной познавательной деятельности. Следовательно, процесс организации самостоятельной работы учащихся, в первую очередь, должен быть направлен на формирование творческой самостоятельности, ведущей к сознательному изучению предмета.

УСПЕШНОСТЬ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ В СООТНЕСЕНИИ С ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ

Проблема личностных детерминант, определяющих успешность решения творческих задач, является классической и актуальной для современной психологии мышления. Идея о том, что тип личности определяет характер мышления, разделяется многими психологами. В гуманистической психологии особо подчеркивается связь между самоактуализирующимся типом личности и творческим мышлением (Маслоу А., 2019). Такой тип личности характеризуется стремлением к познанию, творчеству, уверенностью в собственных силах, позитивной я-концепцией, внутренней свободой. Самоактуализация рассматривается как особая потребность, направленная на раскрытие и реализацию собственных талантов и способностей, творческого потенциала. Данные взгляды во многом разделял А.М. Матюшкин (2008, 2017), автор теории творческой одаренности и теории проблемных ситуаций. Он связывал особый тип личности – одаренный – с возможностями творческого мышления. С его точки зрения, основу творческого потенциала личности составляют любознательность, восприимчивость к новизне, оригинальность и самостоятельность мышления, стремление решать и решить трудную задачу оптимально с точки зрения используемых средств и способов. Опираясь на идеи теории проблемных ситуаций и теории творческой одаренности А.М. Матюшкина, представления о характеристиках самоактуализирующейся личности нами было проведено исследование, цель которого – установление связей между успешностью решения проблемных задач научного и художественного содержания и характеристиками личности. Гипотеза исследования: в зависимости от содержания проблемной задачи (научного или художественного) значимыми для успешного решения выступают различные характеристики личности (на материале методики САМОАЛ – диагностика самоактуализации личности).

В исследовании приняли участие 27 испытуемых – студентов 1-2-го курсов факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова – которым предлагалось решить по 4 проблемных задачи научного и художественного содержания (8 задач), различающиеся уровнем сложности. Материалом для задач научного содержания выступили фрагменты классических текстов по психологии мышления и интеллекта, прочитав которые испытуемый должен был ответить на вопросы, касающиеся понимания смысла. В качестве подсказки выступали вопросы о необходимости в тексте выявить и подчеркнуть ключевые для понимания смысла фразы и озаглавить данный текст, для удобства обработки испытуемым были даны названия. Материалом для задач художественного содержания выступила методика ПСОХТ – понимание смысла отрывка художественного текста (Матюшкина А.А., 2015). В исследовании использовались отрывки рассказов А.П. Чехова «Толстый и тонкий», «Крыжовник», «Злоумышленник», В.М. Шукшина – «Экзамен». В литературных задачах подсказка была предъявлена в такой же

форме: обнаружение ключевых для понимания смысла фраз в тексте и объяснение смысла названия произведения (рассказов). Успешность решения во всех задачах оценивалась уровнем понимания (глубиной понимания) по отношению к эталонному ответу, заложенному автором. Оценка проводилась в баллах от 1 балла (непонимание) до 4 баллов (полное и глубокое понимание) в соответствии с ранее разработанными критериями (от конкретного, буквального понимания содержания – к абстрактному, глубокому и полному пониманию замысла автора). В диагностической части все испытуемые выполняли методики, выявляющие их интеллектуальные и творческие возможности, и методику САМОАЛ, методику, направленную на диагностику характеристик самоактуализирующейся личности (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во ин-та Психотерапии. 2002. С. 426-433). Результаты данной методики в форме опроса представлены в виде 11 шкал, отражающих характеристики самоактуализирующейся личности. Каждая шкала имеет степень выраженности от 0 до 100 единиц и разделена на диапазоны: 0-20 – низкий; 21-40 – сниженный; 41-60 – средний; 61-80 – повышенный; 81-100 – высокий.

Для описания результатов исследования испытуемые были разделены на четыре группы в зависимости от уровня успешности решения задач – глубины понимания. Анализ средних баллов успешности решения задач художественного содержания в сочетании с анализом количества испытуемых, попавших в неуспешную (1 балл) и успешную (4 балла) группы, выявил, что наиболее трудным для понимания и решения из художественных задач выступил фрагмент иронично-комичного рассказа «Злоумышленник» (10 человек попали в неуспешную группу, средний балл успешности 2,2), легким – фрагмент рассказа «Толстый и тонкий» (только 1 человек – в группе неуспешных, средний балл успешности в группе 2,6). Анализ успешности решения задач научного содержания показал, что наиболее трудной явилась задача «IQ» (12 человек попали в неуспешную группу, средний балл успешности 1,8), требующая выявления недостающего условия и объяснения результатов психологического исследования. Нетрудной для понимания и решения стала задача «Креативность и интеллект» (средний балл успешности 2,9), требующая простого анализа для решения. В целом анализ успешности показал, что испытуемые по распределению уровня успешности решения всех проблемных задач не соответствуют нормальному уровню, а «сдвинуты» в сторону невысокого уровня успешности.

Сопоставление результатов выполнения методики САМОАЛ с успешностью решения проблемных задач обнаружило следующие тенденции. Корреляционный анализ, проведенный по критерию Спирмена (уровень значимости 0,5), выявил важные положительные корреляции для всей выборки между успешностью понимания и решения самой трудной проблемной художественной задачи «Злоумышленник» и следующими шкалами самоактуализирующейся личности: шкалой ценности (0,459*) и гибкостью в общении (0,447*). Качественный анализ сравнения результатов методики САМОАЛ между группами успешных и не-

успешных испытуемых для двух самых трудных задач – художественной и научной, по анализу средних значений выраженности шкал по группам, выявил разные личностные «профили» (сочетание личностных характеристик). Испытуемые, понявшие и решившие наиболее трудную для группы проблемную задачу художественного содержания на наиболее высоком уровне, характеризуются тем, что: разделяют ценности самоактуализирующейся личности (шкала 2); ориентированы во времени на жизнь «сейчас» (шкала 1), не откладывая решение задач «на потом»; им свойственна контактность (шкала 10) и гибкость в общении (шкала 11). Вероятно, ориентация на ценности справедливости, добра помогает им понять надситуативный иронично-комичный смысл рассказа не только с позиции главного героя, но и с позиции бытийных ценностей; ориентация во времени на жизнь «сейчас» выступает мотивом к решению проблемной задачи в данный момент; контактность и гибкость в общении позволяют доброжелательно, без осуждения отнестись к главному герою так, как делает это сам автор произведения. Испытуемый, решивший самую трудную для группы проблемную задачу научного содержания на наиболее высоком уровне, отличается тем, что он ориентирован на потребность в познании (шкала 4); уверен в собственных силах (шкала 9), демонстрирует высокий уровень самопонимания.

Таким образом, проведенное исследование частично подтвердило выдвинутую гипотезу. В решении трудных проблемных задач художественного содержания значимыми личностными характеристиками, связанными с успешностью, выступают ориентация на бытийные ценности, гибкость и контактность в общении, стремление максимально полно решать возникающие задачи «сейчас». В решении научных проблемных задач характеристики ориентации на бытийные ценности и шкалу времени остаются важными, но на первый план выходят выраженность потребности в познании и уверенность в себе.

Г.М. Махутова, М.П. Трофименко

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Современное высшее образование переживает значительные изменения, в связи с этим возникает необходимость переосмысления процесса профессиональной подготовки и формирования профессиональной компетентности будущих учителей.

Профессиональная компетентность определяется нами как интегральное качество специалиста, характеризующее умение решать профессиональные задачи с использованием профессиональных знаний, имеющегося опыта и сформированного отношения к профессиональной деятельности, включающее в себя мотивационную, информационную и операционную составляющие; готовность к самообразованию в профессиональной среде (Махутова Г.М., Трофименко М.П., 2016).

Необходимо отметить, что И.А. Зимняя определяет профессиональную компетентность как интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности человека, знания, на базе которых он способен использовать компетенции. Следовательно, понятие «компетентность» можно описать через синонимы «осведомленность», «эрудированность», «усвоенность социально-профессионального опыта» (Зимняя И.А., 2003).

По мнению В.А. Адольфа, профессиональная компетентность педагога является средством, обеспечивающим сознательное решение профессиональных задач, и критерием становления педагога-профессионала. Она определяет готовность учителя к творческому решению культурно-образовательных задач и самореализации своей личности (Адольф В.А., 1998).

Анализ вопроса о профессиональной компетентности применительно к специалистам педагогического профиля позволил нам выявить ее структурные компоненты и рассмотреть понятие «профессиональная компетентность педагога» как личностное качество, его ценностное отношение к своей профессиональной деятельности, общую культуру, стиль общения, профессиональные знания, предоставляющие ему возможность самостоятельно и достаточно эффективно решать задачи в конкретных педагогических ситуациях (Трофименко М.П., 2013).

Неотъемлемой частью педагогической подготовки будущих учителей является коммуникативная компетентность. В связи с этим, процесс обучения иностранному языку должен быть ориентирован на коммуникацию обучающихся и на их активное коммуникативное взаимодействие. Успех освоения иностранного языка обусловлен сформированностью у обучающихся коммуникативной компетентности.

Для успешного осуществления поставленной цели, т.е. развития компетентности общения студентов в зависимости от уровня развития их коммуникативных умений и навыков решать коммуникативные проблемные задачи, необходимо организовать проблемное обучение иностранному языку, основанное на разрешении проблемных ситуаций.

Разрешение проблемной ситуации, по мнению ученых (Т.В. Кудрявцев, Г. Пойа, А.А. Леонтьев) должно происходить в форме решения цепи проблемных задач, вытекающих одна из другой. На основе данного утверждения Е.В. Ковалевская предлагает использовать в обучении иностранному языку «ступенчатые» проблемные ситуации – ситуации, в которых «цель осложнена не одним, а серией последовательно предлагаемых препятствий» (Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы. М.: МНПИ. 1999. С.73).

Следуя вышеизложенным положениям, мы разработали проблемные ситуации, которые развивают диалогическое мышление и умение вести диалогическое общение, а также способствуют развитию творческого мышления и умению общаться во взаимодействии с группой (Махутова Г.М., 2013).

Организация обучения иностранному языку на основе проблемных ситуаций посредством постановки проблемных вопросов, выдвижения гипотез, их

подтверждение или опровержение развивает у обучающихся способности к мышлению, дискуссии и могут повысить эффективность решения такой задачи, как развитие компетентности общения на иностранном языке. Особенностью этого учебного предмета является то, что его изучают как средство общения, а тема для общения привносится из других наук.

Таким образом, темой общения на занятиях иностранного языка для будущих педагогов могут быть вопросы воспитания. В связи с этим, мы разработали схему разрешения проблемной ситуации «Проблемы классного руководителя», составленной для студентов, обучающихся по направлению подготовки «44.03.01 Педагогическое образование» на основе учебной темы «Моя будущая профессия».

Приведём пример: «Вы – классный руководитель. В Вашем классе есть «трудный ребёнок», который мешает вести урок, отвлекает других детей. Что Вы предпримите?»

- Вы будете проводить воспитательные беседы с ним? (Да/Нет).
- Вы будете ставить двойки по поведению? (Да/Нет).
- Вы будете вызывать в школу родителей? (Да/Нет).
- Вы обратитесь за помощью к психологу? (Да/Нет).
- Вы используете другие методы воспитания? Какие?».

Разрешение проблемных ситуаций требует от будущего педагога более глубокого знания педагогики и психологии, а также умения соответствующим образом формулировать свои мысли средствами иностранного языка.

Поэтому, обучение иноязычному общению студентов неязыковых специальностей должно происходить не как процесс простого усвоения предмета «Иностранный язык», а как процесс овладения специальностью, где студент, будущий специалист, должен быть включен в свою будущую профессиональную деятельность, требующую умений распознавать проблемы, осуществлять поиск путей решения этих проблем, самостоятельно принимать ответственные решения, что способствует становлению личности и формированию ценностного отношения к профессиональному поведению.

Л.Б. Огурэ

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: МОТИВАЦИЯ И СПОСОБНОСТИ (ПРОБЛЕМНЫЙ КОНТЕКСТ)

*Талантам надо помогать,
Бездарности пробьются сами*

В последнее время, по сообщениям СМИ, участились случаи травли учеников и нападения на учителей. Причины этого, как правило, кроются в зависти малообразованных и малоспособных к познавательной и/или эмоциональной деятельности учащихся к более образованным и талантливым ученикам и учителям. Собственно говоря, так бывало всегда, но в последние годы «бездари» и «неучи» почувствовали еще большую безнаказанность, часто благодаря социальной успешности своих родственников, и потому совсем «обнаглели».

Еще в середине прошлого века (1961 г.) Наум Коржавин заметил, что: «Их очень много стало вдруг, / Они среди муз и среди наук, / Везде, где бьется мысль России. / Они бездарны, как беда. / Зато *завистливы* всегда, / Несут бездарность, словно Знамя».

В чем же причина этой зависти? Хотя наличие способностей к тому или иному виду деятельности носит генетический характер, однако, для того чтобы эти потенциальные способности могли быть реализованы, необходимо наличие соответствующего образования и благоприятной социальной среды.

Известно, что талантливые люди обладают обостренным чувством справедливости, а «посредственности» – обостренным чувством зависти, особенно те из них, которые уверены, что «терпение и труд все перетрут». В свое время Джонатан Свифт заметил, что «Гения сразу видно хотя бы потому, что против него объединяются все тупицы и бездари», по мнению которых «надо запретить умным думать, чтобы не оскорблять чувства тупых». Для того, чтобы оправдать свою ненависть к талантливым людям, создавая им всевозможные препятствия, «бездари» и «неучи» любят повторять, что «талант сам пробьет себе дорогу». В сказках такое случается, например, в сказке Г.Х. Андерсена «Гадкий утенок».

Рассмотрим такую ситуацию. Детский сад, воспитательница читает стишок. Ваня запомнил его сразу, а Вася не сразу и с купюрами. Ваня не обратил на это внимания, а Вася после неоднократных повторений ситуации затаил обиду сначала на своего теперь уже бывшего друга, потом на воспитательницу, которая читает такие плохие (незапоминающиеся) стихи, а затем ... на всю мировую поэзию в целом.

Поскольку в начальной и средней школе часто возникают аналогичные ситуации (и не только с поэзией), то такие «Васи» будут испытывать помимо зависти, по крайней мере, неприязнь, а впоследствии и патологическую ненависть ко всем этим «очкарикам», «выскочкам», «умникам», «ботанам», а также к учителям, которые «учат не тому и не так», не понимая, что «учитель только раскрывает двери, а дальше ученик идет сам» (китайская пословица). По мнению некоторых родителей, бабушек и дедушек таких «Вась» обоего пола, а также «менеджеров от образования», учителя виноваты в том, что «не доносят до ученика», «не могут увлечь своим предметом» и т.д. Однако далеко не все родители вовремя осознают, что мотивация, как и воспитание – прерогатива семьи, а педагог помогает учиться тем, кто хочет и может учиться. Жаль, что иногда сами родители, даже отягощенные дипломами о «высшем образовании», фактически не обладают «средним», а то и «начальным образованием», уверены в том, что имеют право судить и влиять как на учебный процесс, так и на форму и содержание образования, не понимая того, что образование – не «услуга», предоставляемая педагогами, а прежде всего, – самообразование.

Каждый человек хочет заниматься тем, что у него хорошо получается, поэтому можно считать, что способности сильно коррелируют с внутренней мотивацией, а достижения – как с внутренней, так и с внешней мотивацией. «Стремление к самореализации заложено в каждом человеке» (А. Маслоу), однако, для

того чтобы способности раскрылись в полной мере, необходима соответствующая система образования.

К сожалению, введение ЕГЭ и ОГЭ, верное по сути, но не всегда продуманное и «искалеченное» некомпетентным вмешательством, допускает возможность не столько «углубленно заниматься любимым предметом», сколько предоставляет возможность не изучать почти все остальные предметы, ибо «... все вздор, чего не знает Митрофанушка» (Д.И. Фонвизин). Это естественно, не может не привести к деградации образования.

Важнейшим показателем владения учебным материалом является скорость решения (нетривиальных) задач. Хотя все знают и понимают, что «в иного пня в десять лет не вдолбишь того, что другой ловит на полете» (Д.И. Фонвизин). Но «бездарные» и «малообразованные» люди уверены, что неравномерное распределение способностей крайне несправедливо, а виноваты в этом, естественно, талантливые и образованные люди. Думается, что по этому вопросу им следует обратиться к Создателю, если они считают себя истинно верующими, или к генетике, если они – атеисты. А еще лучше – родителям начинать заниматься с собственными детьми как можно раньше.

К Конфуцию пришли молодые родители и спросили: «Когда можно начинать учить ребенка? – А сколько лет ребенку? – Два года. – Вы опоздали на два года».

Именно поэтому в школе процесс обучения надо начинать с формирования однородных аудиторий учащихся не по месту жительства и возрасту, а прежде всего, по мотивации к учебной деятельности, ибо одновременное обучение в одной аудитории большого количества людей с разными способностями, разным образовательным уровнем и с различной мотивацией существенно тормозит развитие одних и формирует комплекс неполноценности у других со всеми вытекающими последствиями, в частности, с «обоснованием» мнимых причин своего нежелания учиться. Вспомним произведение Эзопа «Лиса и виноград».

В настоящее время будущих первоклассников, как правило, «расписывают» в школы по возрасту и месту жительства. При этом в один и тот же класс попадают дети с различной подготовкой и, естественно, с различной мотивацией к познавательной деятельности; а в последние годы еще и с различной степенью владения русским языком, на котором происходит процесс обучения.

Таким образом, преподавателю приходится работать с весьма неоднородной аудиторией, в которой сильным учащимся становится скучно и неинтересно учиться, а слабым – тяжело, и они также перестают трудиться потому, что «все равно ничего не получится». Очевидным следствием этого является резкое падение мотивации, а значит и результатов обучения и у тех, и у других. Виновным в этой ситуации «назначается» педагог, которого заставляют в четырех-балльной, а фактически в трехбалльной системе оценок ставить «тройки» этим агрессивным «бездарям» и «неучам», не способным и не желающим учиться, но уверенным в своей безнаказанности и готовым мешать учителям учить, а остальным – учиться. Отметим, что при Петре I в России была введена двенадцати-балльная система, причем, допускалась и оценка «0».

Если сделать классы более однородными по составу учащихся, то темпы овладения учебным материалом резко возрастут, как у более способных, ибо им перестанут «мешать учиться», исследовать и творить, так и у менее способных, которые, обучаясь в родственной себе среде, будут реже испытывать чувство зависти, ибо «не видит око, и зуб неймет». Поэтому продолжительность постижения того или иного содержания образования и у тех, и у других существенно сократится, а насколько облегчится жизнь педагогов даже трудно себе представить. При этом хотелось бы, чтобы у учащихся и их родителей была возможность выбора «своей» школы и «своего» учителя, а у школы и у педагога – выбора «своих» учеников.

Что же касается декларации о «едином среднем образовании для всех» с едиными учебными программами по единым учебникам (вроде единого метода лечения всех больных от всех болезней), то нам представляется очевидным, что все должны иметь одинаковое время для получения бесплатного (за счет налогоплательщика) образования (за остальное время – платно), а уж кто чему за это время научится... Кто как Норберт Винер станет в 18 лет доктором философии, а кто как Митрофанушка «третий год будет над «ломаными» биться». Короче говоря, «учить надо всех, но по-разному».

А тем, кто в силу своего воспитания и образования будет продолжать испытывать раздражение, переходящее в агрессию, и ненависть ко всяким «грамотеям», которые словами чеховских персонажей «хочут свою образованность показать и всегда говорят о непонятном», уместно напомнить слова грибоедовского персонажа: «Я ... вам фельдфебеля в Вольтеры дам. Он в три шеренги вас построит, а пикните – так мигом успокоит».

В.Д. Путилин, Е.В. Ковалевская, Н.В. Путилина

КОНПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Методическая осуществимость и доступность всеобщности творческой подготовки учащихся была, как известно, обеспечена теорией и практикой реализации проблемного подхода в обучении для общеобразовательной и профессиональной школы. Проблемный подход, начиная с конца 50-х годов прошлого века (С.Л. Рубинштейн, 1958), формировался в контексте развития *теории проблемного обучения*. К настоящему времени в отечественной науке накоплен весьма значительный и интересный материал, как в психологии (А.В. Брушлинский, И.А. Зимняя, В.Т. Кудрявцев, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин и др.), так и в педагогике (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, В. Оконь, В.Д. Путилин, Е.В. Ковалевская и др.). Современный интерес к проблемному подходу свидетельствует о том, что он продолжает жить, развиваться и перспективы его использования далеко не исчерпаны.

Оценивая созидательную сущность понятия «*проблемный подход*», нельзя не обратить внимания на то, что именно отличает его от иных связанных с твор-

чеством подходов? Главное, что за ним стоит *метапроблема современного образования – развитие творческой личности завтрашнего дня*. Раскрытие с этих позиций проблемного подхода позволяет нам увидеть, что до настоящего времени он служил и знаменем и, в определенной мере, конструктивным путем объединения усилий сторонников всех обозначившихся в психологии и педагогике подходов к развитию творческой личности. Проблемный подход, по нашему мнению, взял на себя роль стратегического стержня объединения деятельности психологов, социологов, педагогов, ученых и практиков, посвятивших свои усилия развитию творческой личности, способной видеть, ставить и решать постоянно возникающие проблемы разного уровня сложности, где *творчество* понимается как процесс *создания «нового»* для себя, для других, для окружающего мира.

Современный этап становления представлений о педагогике творчества, предполагает рассмотрение «проблемного подхода» в контексте актуализации инновационных и креативационных аспектов педагогики творчества и творческого развития личности. Сложность феномена «инновация» становится все заметнее по мере накопления знаний о нем. Ожидания, которые с инновациями связывает общество в продвижении по пути прогресса, вполне объяснимы. Социальная инноватика, например, как утверждающееся научное направление, оперирует такими понятиями как инновационные системы, инновационные процессы, инновационные отношения, инновационное сознание, инновационная деятельность и т.д. Педагогика тоже включилась в осознание проблем инноватики и их решение. При этом многое в данном направлении уже сделано, но должно быть переосмыслено в контексте современных воззрений на инноватику и в *соответствии с представлениями о становлении личности как целостности*.

Для этого важно акцентировать внимание на том, что особенностью проблемного подхода в обучении, в его разработке, следует считать *обособление в творческом процессе того звена его структуры*, которое является особенным, основанном на специфической деятельности сознания, механизм которой до конца так и не понят до сих пор, хотя и обозначается как феномен творчества. Однако педагогика нашла ключ к «включению» этого механизма, в процессы функционирования сознания, который задействуется при решении проблем. Для обеспечения инновационной направленности творческой подготовки обучающихся требуется возвращение к пониманию творческого процесса как целостности, в котором этап сугубо творческой деятельности находится в преемственном единстве с другими этапами творчества и другими видами деятельности.

Такой *подход может быть обозначен как конпроблемный* (или сопроблемный, где соп. лат. – с, со...), *отражающий объективные свойства структурных этапов – компонентов, их связи и функции в творческом процессе* и соответствующем процессе формирования творческой личности. С позиций обозначенного подхода нам представляется возможным расширить представления о педагогических перспективах развития творческих потенциалов личности, вовлечение в арсенал педагогических средств и процессов этого развития того педагогического богатства, которое выходит за рамки «проблемного подхода» и «проблемного

обучения», при этом не «ущемляет» их, а значительно обогащает и расширяет возможности.

Для педагогически управляемого формирования личности *нацеленность на инноватику предполагает установление зависимости, возникающих личностных характеристик от особенностей тех видов деятельности, в которых они формируются*. Для того чтобы сближение нашей системы образования и системы образования мирового сообщества было максимально продуктивным предстоит пройти сложный путь взаимной адаптации, как в теоретическом, так и организационно-практическом плане. Однако весьма существенно уйти от безоглядной критики предшествующего периода функционирования образовательной системы нашей страны и рассматривать опыт отечественной педагогики, в которой творчеству отводилось достойное место, в качестве ресурса продвижения по пути педагогической инноватики. В теоретическом плане ведущиеся поиски путей усиления творческого начала в образовательном процессе, осложнены размыванием содержания понятия «творчество», его замены разносодержательной «креативностью». Сторонники наделения этого слова «чрезвычайными полномочиями» невольно рубят сук, на котором сидят, превращая творческую сущность креативности в воинствующий модернизм, якобы противостоящий «замшелому» традиционализму. Для многих, придерживающихся такого креативного экстремизма, отсутствует многозначность реальных отношений «нового» и «старого».

Выход из этого положения может быть обеспечен в рамках конпроблемного подхода. Для этого следует иметь в виду, что *понятие «новое»* может выступать как *созидательное*, так и как *разрушительное* начало, т.е. как два антипода. В одном случае сопоставляется *новое и известное*, когда новое понимается как неизвестное. В другом случае сопоставляется *новое и старое*, когда новое претендует на замену старого. И очень часто идет подмена первого соотношения вторым соотношением. В этом случае возникает ситуация, когда то, что не ново трактуется как старое, традиционное, а, следовательно, с которым надо бороться. Таким образом, происходит постоянная «замена, якобы, старого на новое», якобы, обязательно хорошее. Тем самым утверждается уход от доброкачественного, проверенного временем, органически присущего сложившейся культуре богатого наследия к неизвестному, но «привлекательному новому». Мы видим, что, подчас, это и есть та *агрессивная новизна*, которая может заставить нас потерять свою культуру, свое прошлое и, возможно, свое будущее. Именно поэтому важно, чтобы, намечая путь к расширению творчества мы понимали бы различное значение соотношений: «новое и старое», «новое и известное».

С точки зрения педагогически обусловленного *формирования творческой личности*, принципиальное значение приобретает соотношение «новое и известное». Такое понимание нового создает базу для осмысления того, как избежать противостояния, реализовать на практике конпроблемный подход и объединить возможности сторонников различных современных подходов – компетентностного, деятельностного, экологического, проектного, эвристического и др. – в

одно общее направление – формирование творческой личности, которая в процессе своего творческого становления и развития стремится *сохранить достигнутое в прошлом и дать жизнь ценному для грядущего*.

Наше видение проблемного подхода является частью теоретического и практического поиска (В.Д. Путилин, Е.В. Ковалевская), реализуемого в связи с разработкой проблем непрерывного образования (Н.В. Путилина). Реализация конпроблемного подхода, нацеливает на *управление процессом* поступательного развития личности во всей совокупности проблемных ситуаций. Этот подход наиболее адекватен решению проблем непрерывности развития личности на «преемственных этапах» обучения как в школе, так и вне ее. С позиций реализации конпроблемного подхода наиболее перспективно рассмотрение творчества в контексте конкретной среды, где формирование личности основывается на накопленной системе знаний и умений и без нее существовать не может. Конпроблемный подход позволяет осознавать, что творческое развитие личности, как педагогический процесс вне контекста реального бытия малопродуктивно.

Но реальная жизнь – это не только и не столько творчество. Даже самые творческие люди могут достигнуть позитивных результатов в познавательной и трудовой деятельности через присвоение знаний и умений, ранее полученных другими людьми (это не творчество, а его предпосылка, без которой нет творчества). Очевидно, что творческий потенциал личности обуславливается вкладами не только творческой, но и репродуктивной деятельности. Конпроблемный подход предполагает усмотрение единства и взаимодополняемости этих двух видов деятельности в целостном процессе развития творческой личности. Без него трудно понять, как человек в своем развитии переходит с одной ступеньки на другую, как эти два вида деятельности обогащают друг друга.

В образовании происходит то же самое, что и в жизни, т.е. процесс образования – это не набор или последовательность отдельных вспышек творчества, а единый формирующий процесс познания мира и взаимодействия с миром, в котором педагогика имеет возможность управляемого воздействия на формирование творческого потенциала личности. Реализовать такую возможность в рамках отдельного учебного предмета, отдельной педагогической ситуации и отдельного вида деятельности бывает достаточно трудно даже выдающемуся педагогу. Реализация конпроблемного подхода в этом случае предполагает создание системы, которая соподчинит усилия преподавателей различных предметов, соизмерит их мысли и усилия, соединит их в совместной деятельности по формированию творческой личности учащихся. Очевидно, что это не может быть осмыслено только в рамках понятия обучение и «проблемное обучение». Речь здесь должна идти, в первую очередь (В.Д. Путилин, Е.В. Ковалевская), о *конпроблемном образовании*: это и расширение мотивационной и содержательной сфер; это и выход за рамки предметного содержания к межпредметному содержанию; это и объединение разных видов деятельности, разных видов, этапов, уровней творчества; это и реализация управленческого аспекта осуществления целостного педагогического процесса, что подчинено общей цели – формированию творческой

личности. И поэтому *конпроблемное образование – это тот интегративный педагогический процесс, который направлен на творческий результат личностного развития, в котором личность рассматривается как разносторонняя целостность.*

Конечно, проблемное обучение связано со спецификой творческой деятельности, которую мы никак не можем игнорировать, постольку, например, понятие «исследовательская деятельность» ближе проблемному обучению, чем, например, конструкторская или проектная деятельность, но у каждой свой специфический вклад в целостный творческий потенциал личности. Нельзя не учитывать, что педагогика рассматривает образовательный процесс от школы до вуза, как этап формирования готовности к жизни, а все последующие этапы развития личности как этапы, вытекающие из ее участия в самой жизни в процессе социализации. Но социальная неотвратимость наступления эры непрерывного образования будет обуславливать всю последующую жизнь современного человека. И поэтому, система образования берет на себя обеспечение дополнительных формирующих возможностей, которые не создает реальная жизнь. В этом случае в процессуальном контексте *конпроблемное образование – это система творческого развития личности, ее творческой жизнедеятельности, реализуемая через создание системы творческих акций, в том числе не возникающих самопроизвольно в реальной жизни.*

Таким образом, можно согласиться со следующим (В.Д. Путилин, Е.В. Ковалевская) определением – *конпроблемное образование есть интеграция достижений личности в творческой деятельности, осуществляемая в обобщающем педагогическом процессе развития ее творческого потенциала.* Личность, в контексте конпроблемного образования, предстает как целостность, формируемая в образовательном процессе, обладающем не только интегративными свойствами, но и рамками, позволяющими его рассматривать в разных масштабах – *от проблемной ситуации до... проблемного образования всю жизнь.*

Признание педагогической обусловленности формирования творческого потенциала человека ориентирует на управляемые изменения прижизненно присутствующих ему возможностей самореализации и развития в творчестве. Утверждение гуманистической парадигмы социально ориентированного общественного развития нацеливает на исходное признание творческого развития личности как несомненного блага для нее гарантируемого совершенствованием деятельности социальных институтов образования. Вместе с тем реальная практика, пока дает мало оснований для оптимизма, но тем не менее теоретическое осмысление объективных процессов в образовании и профессиональном сознании корпуса педагогических работников весьма позитивно для прогнозных ожиданий. В первую очередь это обусловлено устойчивостью интереса педагогов к формированию творческого потенциала обучающихся различных возрастных категорий. Множественность и дифференциация возможностей вовлечения в творчество создают условия его превращения в устойчивый фактор творческого и педагогически управляемого развития личности в течение всего периода приобретения образования.

Вступив в фазу образовательных инноваций, объединенных единым именем – «непрерывное образование» – человечество только начинает по-настоящему осознавать, что в этом образовании далеко *не все зависит от педагогики и решается в сфере ее процессов и компетенций*. Не в меньшей мере и образование, и его непрерывность, определяются социальным заказом, образовательной политикой, социально-экономическим и культурно-потребностным фактором общественного бытия и развития, условиями самореализации личности в труде и выполнении социальных функций и др.

Поскольку длительное время творчество было уделом лишь незначительной части членов общества, питая фактами различные теории, замыкавшие общественный прогресс исключительно на гениальность, талантливость и одаренность избранных, то и педагогика исходила из социальной практики и ориентировала свои усилия на отбор, создание условий и социальных методик работы с творческой элитой в среде учащихся. Однако объективной основой проявлений такой тенденции можно считать увеличение общего объема задач, впервые возникающих перед человечеством, то есть требующих творческого решения, а значит, и творческих людей, способных его обеспечить. По мере расширения сферы научно-технического прогресса становится также очевидной необходимость решения всего спектра выдвигаемых развивающимися наукой, техникой, производством и культурой реально существующих, требующих решения творческих задач.

Все более осознаваемым становится *понимание творчества не только как формы активности отдельных индивидов, но и как совокупного процесса, в котором конкретные творческие усилия его участников являются элементами взаимодополняющей целостности*.

Весьма существенным фактором роста спроса на проявления творческой активности становится современная ситуация с установлением уже найденных творческих решений в нарастающем информационном массиве. Для ряда задач их повторное, конкретно обусловленное решение по временным и экономическим затратам оказывается более оправданным, нежели обращение к информационному поиску. Естественно, это затрагивает главным образом спектр задач локального характера, что расширяет диапазон участников творчества, создавая условия роста их числа. Развивающаяся доступность и необходимость творчества обусловили возможность самореализации в творчестве не только талантливых и одаренных, но и просто способных людей. Заманчиво употребить для обозначенных объективных процессов показатель массовости творчества. Она, конечно же, имеет место. Но традиционное понимание массовости связано главным образом с посильностью и доступностью творчества для широкого круга участников. При такой позиции из совокупного состава участников творческого процесса выпадают те, кто определяет лицо прогресса, – талантливые и одаренные, берущиеся за непосильное и недоступное. Целостность сферы творчества скрадывается. В «массовости» творчество не предстает как проблема исчерпывающей совокупности совместных и взаимодополняющих усилий созидателей нового.

Нельзя не остановиться также и на очевидной ущербности недоучета целостности и преемственности этапов реального творческого процесса, в котором недооценка фазы инновации ведет к «омертвлению» результатов творческой фазы этого процесса. Именно это позволило нам, уже в начале статьи обозначить инновационную подготовку как самостоятельную составную часть преемственного проблемного образования.

Охарактеризованные объективные особенности проявлений творчества и их педагогической интерпретации имеют следствия, важные для реализации в педагогике и непрерывном образовании такие, как: во-первых, необходимость ориентации не только на наиболее одаренных, но и каждого учащегося на творчество как реальную перспективу социальной самореализации; во-вторых, рассмотрение творческой деятельности учащихся в качестве общеобразовательного фактора развития личности, регламентируемого через содержание, методы и организационные формы обучения; в-третьих, ориентация на подготовку к творчеству не только в его высших проявлениях для личности, но также в любых других, необходимых обществу.

Д.Б. Рузмётова, А.С. Баранова

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Проблема развития познавательного интереса у школьников не оставалась без внимания мыслителей, ученых, представителей общественности с момента зарождения научной мысли и до наших дней.

Так, Я.А. Коменский отмечал в «Великой дидактике», что «... нужно, прежде всего, возбудить у школьников серьезную любовь к предмету, доказав его превосходство, приятность». Он рассматривал новую школу как источник радости, света и знания, считая интерес одним из главных путей создания этой светлой и радостной обстановки обучения. Именно Я.А. Коменского считают родоначальником научного подхода к проблеме познавательного интереса.

О непосредственном интересе Ж.-Ж. Руссо, французский мыслитель эпохи Просвещения, говорит, как об очень важной составляющей воспитания и обучения, называет его двигателем, «единственным, который ведет верно и далеко». Говоря об условиях развития интереса, Ж.-Ж. Руссо предлагает сообщать школьнику о предмете не все, а, чтобы возбудить любознательность, заставить его искать ответы на возникающие вопросы самостоятельно. «Школа должна организовывать многостороннюю деятельность школьников, развивающую их ум, сердце и руки, опираясь на стойкие познавательные интересы», – говорил И.Г. Песталоцци. Первая попытка теоретического обоснования интереса в обучении и жизни обучающегося была предпринята в начале XIX века немецким психологом И. Гербартом, которого называли «лучшим философом среди педагогов и лучшим педагогом среди философов». До И. Гербарта интерес рассматривался как необходимое условие для овладения знанием, ученый показал, что в интересе к обучению концентрируется деятельное начало, внутренняя активность,

благодаря чему и проявляется познавательная потребность, сосредоточенность и целенаправленная деятельность личности по усвоению нового. Функция интереса, по мнению И. Гебарта, состоит в том, чтобы не только способствовать усвоению изучаемого, но и возбуждать желания к дальнейшим занятиям, которые бы стимулировали интерес к дальнейшему обучению.

В России высказывания об интересе к обучению стали появляться лишь во второй половине XVIII в. Так Н.И. Новиков впервые увидел в любопытстве одну из форм проявления интереса, он считал важным развивать у школьников любопытство, приобщающее их к знаниям, обогащающее ум и приносящее этим удовольствие. Любопытство он отождествлял с потребностью в обогащении разума и сердца. Попытка осмыслить проблему интереса была предпринята В.Ф. Одоевским. Он утверждал, что в человеке заложено стремление к познанию. Психологический подход позволил В.Ф. Одоевскому впервые отграничить любопытство от любознательности. Он считал, что свойственное школьникам любопытство при надлежащем руководстве может перерасти в любознательность.

Проблему интереса рассматривал К.Д. Ушинский, который разработал психолого-педагогическую теорию интереса в обучении на основе учета возрастных и психических особенностей школьников. «Воспитатель не должен забывать, что ученье, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к учению, без которой он далеко не уйдёт», – писал К.Д. Ушинский. Он отмечал, что любопытство является первоосновой любознательности. Однако, если оно не реализует желания школьника разрешить возникшие вопросы, то не перерастет в любознательность. Перерастание любопытства в любознательность, по мнению К.Д. Ушинского, происходит лишь на основе понимания ребенком внутренних связей изучаемых явлений.

Л.Н. Толстой подчеркивал, что познавательный интерес как феномен имеет большую значимость в развитии личности школьника, его познавательной сферы. Ученик учится хорошо, охотно, с желанием только тогда, когда ему интересно. Он считал, что интерес ребенка может раскрыться лишь в условиях, не стесняющих проявление его способностей и склонностей. Таким образом, для того чтобы вызвать интерес к учению, особенно важно его развивать уже на первоначальном этапе.

В начале XX в. этими вопросами занимались такие известные учёные, как А.И. Анастасиев, П.Ф. Каптерев, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко. Так, А.И. Анастасиев считал, что интерес – это основа обучения. Для развития интереса необходимы наглядность, повторение уроков с новой точки зрения, разнообразие видов, методов, форм, способов и приемов преподавания. В материал, требующий работы памяти, следует вносить интересные факты, чтобы он лучше запоминался. Учёным было написано одно из первых исследований в области интереса в обучении, где весь процесс обучения раскрывается через призму интереса.

Познавательный интерес, с точки зрения В.Б. Бондаревского, является средством активизации познавательной деятельности обучающихся и эффективным инструментом педагога. Благодаря познавательному интересу педагогический

процесс становится привлекательным, способствует поддержанию непроизвольного внимания обучающихся. Учёные-педагоги подчеркивали первостепенное значение познавательного интереса к учению. Интересное обучение не исключает умение работать с усилием, а, наоборот, способствует этому. Поэтому, одна из важнейших задач педагога – выявление имеющихся у обучающихся интересов, формирование у них интереса к знаниям.

Таким образом, познавательный интерес – важная составляющая часть процесса обучения. Познавательный интерес в самом общем плане можно назвать избирательной направленностью личности, обращенной к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями.

З.М. Хамраева, А.С. Баранова

ПРИМЕНЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ориентация современной школы на гуманизацию процесса образования и разностороннее развитие ребенка предполагает, в частности, необходимость гармоничного сочетания учебной деятельности, при которой формируются базовые знания, умения и навыки с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активности, способности самостоятельно решать нестандартные задачи.

В.А. Сухомлинский ратовал за то, чтобы чудесный мир природы, игры, музыки, сказки, который окружает ребенка до школы, не закрыли перед ним дверью класса. Ребенок только тогда искренне полюбит школу, когда учитель сохранит для него те радости, которые он имел раньше. Таким образом, занимательный материал, игры и игровые задания не перестают влиять на развитие ребенка и в учебном процессе. Они помогают активизировать учебный процесс, развивают познавательную активность, наблюдательность детей, внимание, память, мышление, поддерживают интерес к изучаемому.

Занимательный материал развивает творческое воображение, образное мышление, снимает утомление у детей. Исторический опыт свидетельствует о том, что во все времена учеба была трудным делом. И сейчас с изменением программы обучения часто слышишь от родителей, учителей, что дети перегружены. Но ведь легкой учебы не бывает, а сделать её радостной мы обязаны.

Пытаясь облегчать программы, мы будем скатываться к поверхностным знаниям. В педагогической среде в своё время встретило негативную реакцию утверждение В.А. Сухомлинского: «Я решительно заявляю, что перегрузки в программах средней школы нет. Перегрузки в наших методах преподавания». Повышая эмоциональную составляющую учебного процесса, каждого урока, можно существенно повысить эффективность усвоения знаний учащимися. Увлеченный ребенок никогда не переутомится. Безделье на уроках – самый опасный вид перегрузки.

Поэтому учитель должен использовать игру с целью развития ребенка, особенно, когда интенсивное обучение приводит к спаду рабочего ритма учеников,

поскольку игре присуща особая развивающая и воспитательная ценность. Адекватное использование игры на уроке способствует осуществлению учебно-воспитательных целей. Соотношение игры с другими видами деятельности благотворно влияет на развитие личности ребенка на различных возрастных этапах.

В процессе интегрирования ученика в жизнь и школьную программу, в условиях новых межличностных отношений учитель-ученик, игра постепенно превращается в игровую деятельность с определённой тематикой, содержанием и ролями, с четко очерченными взаимоотношениями между её участниками.

Игра – единственный вид деятельности, который всегда удовлетворяет естественное желание ребенка проявить себя, самоутвердиться. Посредством игры он учится понимать и объяснять окружающий его мир, и ему необходимы контроль и руководство учителя. Как правило, игра направлена на решение не одной задачи, а целого круга задач, причем ведущая функция игры определяется её дидактическими целями. Но не следует забывать и о том, что сочетание учебной и игровой деятельности требует определённых условий для их реализации. Ведь не всегда можно учиться только «играючи», получая удовольствие от игровых ситуаций и сказочных (ситуаций) сюжетов. И все же учеными замечено, что несмотря на то, что ведущим видом деятельности для младших школьников становится учебная деятельность, этот возраст по-прежнему тяготеет к игровой деятельности. Именно в этом возрасте усиливается познавательная направленность их игровой деятельности. К этому возрасту у детей сформирован богатый игровой опыт, позволяющий им максимально проявить себя.

Однако не следует приучать детей на каждом уроке ждать новых игр или сказочных героев, т.к. игра не должна являться самоцелью, не должна проводиться только ради развлечения. Она обязательно должна быть подчинена конкретным задачам, которые решаются на уроке. В силу этого игру заранее продумывают, планируют её место в структуре урока, определяют форму её проведения, подготавливают материал. Необходим последовательный переход от уроков, насыщенных игровыми ситуациями, к урокам, где игра является поощрением за работу на уроке, или используется для активизации внимания. Читая книгу Ш.А. Амонашвили «Здравствуйте, дети», я отметила такие слова: «... без педагогической игры на уроке невозможно увлечь учеников в мире знаний и нравственных переживаний, сделать их активными участниками, творцами урока». Игры или несколько игровых моментов, подобранных на одну тему, тесно связанных с материалом урока, дают большой результат.

У ребенка в младшем школьном возрасте фантазия развита настолько, что позволяет ему оказываться там, куда приглашает игра, он принимает те условия, которые ставит перед ним учитель, организуя игру. В игре ребёнок овладевает нормами и правилами общения и поведения, необходимыми ему в реальной жизни, в игре проявляется его интерес к окружающей его действительности.

1.2. НООСФЕРНЫЙ ПОДХОД В КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА

М.В. Аргунова, Т.А. Плюснина

ЦЕННОСТНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

*Именно ценности упорядочивают людей и побуждают их действовать сообща, во имя общих интересов.
Кен Бланишар эксперт, автор бестселлера «Ценностное управление»*

Современный мир – насыщенный, быстрый, технологичный. Каждый день он предлагает человеку ставить и решать новые задачи, быстро ориентироваться в потоке разрозненной и противоречивой информации, успевать делать сразу несколько дел. Как быть успешным, но при этом здоровым и счастливым? Как самому научиться и учить других? Каким должно быть образование о будущем и в будущем? Как ответить на ключевой вопрос образования во все времена – ЗАЧЕМ, ЧЕМУ и КАК учить?

Новое поколение школьников имеет особенность, которая кардинально меняет подход к обучению. Базовые навыки, которые раньше давала школа, дети осваивают сами. Век информации сильно изменил представления об отношениях учителя и ученика. Если раньше учитель был главным источником знаний для ребенка, то сегодня любые знания доступны в сети, и задачей педагога становится, скорее, координация действий школьника в этом океане информации. Первый обладает значительно большими возможностями к обучению и пониманию нового, а второй выступает в роли штурмана, который помогает ребенку выстроить верный маршрут и обойти опасные участки пути.

В Юбилейном докладе Римского клуба (2017) говорится о катастрофическом отставании содержания образования от жизни. Образование продолжает передавать устаревшие знания, транслируя тем самым модель неустойчивого развития общества.

Возникает противоречие между акцентом развивающего обучения на формирование востребованных в жизни умений, навыков (компетенций) и безнадежно устаревшим содержательным их наполнением. Подавляющее большинство педагогов не владеют информацией о том, какие глобальные изменения происходят в мире и что такое устойчивое развитие, почему образование для устойчивого развития (ОУР) рассматривается как новая образовательная парадигма, новый способ организации жизни? Какие при этом необходимы ценностные подходы к формированию личности, каким должны быть новое содержание, новый инструментарий?

Устойчивое развитие (англ. sustainable development), также гармоничное развитие, сбалансированное развитие – процесс экономических и социальных изменений, при котором эксплуатация природных ресурсов, направление инвести-

ций, ориентация научно-технического развития, развитие личности и институциональные изменения согласованы друг с другом и укрепляют нынешний и будущий потенциал для удовлетворения человеческих потребностей и устремлений. Во многом речь идет об обеспечении качества жизни, как ныне живущих людей, так и будущих поколений.

Представляется, что конструированию содержания образования о будущем должен предшествовать вопрос: что знают обучающиеся о будущем и что хотят о нем узнать? Будущее интересует всех подростков, но каждый шестой выпускник испытывает чувство неуверенности и проявляет даже негативное отношение к жизни в глобальном обществе (отторжение, страх, гнев). В своем подавляющем большинстве школьники не знают, какие новые социальные роли им необходимо освоить в новом мире, и в чем их сущность (что такое глобальная гражданственность, ответственное потребление, устойчивый образ жизни). Более 80% учеников считает, что этому их должна научить школа, но убеждены, что она этому не учит. Однако 24% педагогов уверены, что происходящие глобальные изменения в мире не влияют на социализацию школьников. Три четверти учителей полагают, что существующая система образования в достаточной степени готовит школьников к будущей жизни.

Сейчас многие говорят о будущем. Каких перемен ждать и к чему самим готовиться и готовить наших детей? Каковы глобальные вызовы для России и мира? Многие футурологи, климатологи, урбанисты, экономисты, социологи в своих хронопрогнозах «XXI век: сценарии будущего» отмечают:

– Мы должны ожидать потепления глобального климата к концу XXI века примерно на 5-6 градусов. В России потеплеет градусов на десять. Заметим, что согласно заявленной цели Парижского соглашения по климату (декабрь 2015 года, подписали 193 страны – члены ООН) ставится задача не допустить превышения глобальной среднегодовой температуры на планете к 2100 году более чем на 2°C от доиндустриального уровня и сделать все возможное для удержания потепления в пределах 1,5°C.

– Количество природных катастроф и стихийных бедствий будет только увеличиваться в связи с растущей разбалансировкой климата.

– Рост городов будет продолжаться. Основными принципами нового урбанизма будут: устойчивое развитие, соединенность со средой, многофункциональная и смешанная застройка, высокая плотность, зеленый транспорт, одним словом, активно будет развиваться экоурбанистика.

– Среди сфер с самой высокой зависимостью от природы и ее ресурсов выделяют три: строительство, сельское хозяйство, производство продуктов питания и напитков.

Цифры и факты. Впервые принципы зеленой экономики были сформулированы в 1989 году. Главный постулат: экономическое развитие должно учитывать экологические факторы и риски. Одна из основных задач – снизить потребление нефти, газа и продуктов их переработки. С конца 2021 года Европейский инвестиционный банк перестанет кредитовать проекты, связанные с добычей нефти и газа. Список стран по объемам выбросов углекислого газа в 2019 году

(% общей эмиссии): Китай – 27,8%; США – 15,2%; Индия – 7,3%; Россия – 4,6%; Япония – 3,4; другие – 41,7%. Ситуация следующая:

– К 2050 году площадь аграрных территорий уменьшится в два раза по сравнению с 2020. Территории будут отдавать под жилую застройку из-за роста населения. К 2026 году рынок интеллектуальных технологий в сельском хозяйстве вырастет в пять раз. Сельхозпродукция будет синтезироваться в городах – близко к потребителю. Активно будет развиваться вертикальное сельское хозяйство.

– Через пять лет появятся гаджеты, моментально определяющие калорийность блюд (начало эпохи персонализированного питания); к 2036 году люди будут покупать питание, синтезируемое и выращиваемое под заказ.

– К 2039 году станет возможной репродукция всех органов человека, в том числе с помощью 3D-печати, за исключением мозга.

– Разрыв между бедными и богатыми будет только увеличиваться. Сейчас состояние 2,1 тыс. миллиардеров в мире в совокупности превышает общий достаток 4,6 млрд людей, которые составляют 60% населения планеты.

– По качеству жизни среди 85 регионов России лидируют: Москва, Санкт-Петербург, Московская область, республика Татарстан, Белгородская область. В аутсайдерах: Курганская область, Забайкальский край, Еврейская АО, Карачаево-Черкессия, Республика Тыва.

Цифры и факты. По опросам Левада-центра (декабрь 2019) среди наиболее опасных глобальных угроз XXI века 48% россиян отметили загрязнение окружающей среды; 42% – международный терроризм, 37% – вооруженные конфликты, 34% – глобальное потепление.

Ежегодный рост объема отходов в России составляет 10-15%. Реформа обращения с твердыми коммунальными отходами стартовала первого января 2019 года. К ней подключились 72 региона из 85. Как будет развиваться мусорная отрасль? Цели мусорной реформы до 2024 года: увеличение доли перерабатываемого мусора с 7% до 36%, увеличение доли обрабатываемого мусора с 12% до 60%; переход на отдельный сбор мусора; ликвидация свалок и сокращение полигонов. Для сравнения в США ежегодно образуется 250 млн тонн отходов, в России лишь 70 млн тонн. При этом в США 30% перерабатывается, 15% сжигается и 55% свозится на свалки. В России – 94,8% свозят на свалки; 3% перерабатывают; 2,2% сжигают.

Люди убеждены в том, что сейчас и в будущем очень важными навыками останутся *hardskills* («жесткие навыки») – опыт, приобретенный в результате обучения, профессиональные знания. Но еще более значимыми станут *softskills* («мягкие навыки») – личностные качества, навыки коммуникации, ведения переговоров, способность убеждать, мотивировать и т.п. Российский Атлас новых профессий, разработанный при содействии Агентства стратегических инициатив и Московской школы управления Сколково, выделяет одиннадцать надпрофессиональных навыков общества XXI века: 1) экологическое мышление; 2) управление проектами; 3) системное мышление; 4) работа с людьми; 5) работа в условиях неопределенности; 6) программирование

/ робототехника / искусственный интеллект; 7) навыки художественного творчества; 8) мультиязычность и мультикультурность; 9) межотраслевая коммуникация; 10) клиентоориентированность; 11) бережливое производство.

Эти навыки являются универсальными и важны для специалистов самых разных отраслей. Овладение ими позволяет работнику повысить эффективность профессиональной деятельности в своей отрасли, а также дает возможность переходить между отраслями, сохраняя свою востребованность для работников будущего.

Участники форума устойчивого развития «Общее будущее – факторы успеха и инструменты его измерения» (Москва, 2019) обсуждали важные компетенции для реализации устойчивого развития. Были выделены:

– *компетенция системного мышления*: умение выявлять и осмысливать взаимосвязи, подвергать анализу сложные системы, понимать принципы взаимосвязи между системами в различных областях и на различных уровнях, действовать в условиях неопределенности;

– *прогностическая компетенция*: способность понимать и оценивать многообразные варианты будущего (возможного, вероятного и желательного), формировать собственное четкое представление о будущем, применять принцип предосторожности, оценивать возможные последствия действий, учитывать риски и происходящие изменения;

– *компетенция*: способность понимать и критически оценивать нормы и принципы, обусловившие принятие тех или иных мер, обсуждать значимость, принципы, цели и задачи устойчивого развития в условиях конфликта интересов и необходимости достижения компромисса, противоречий и неопределенности имеющейся информации;

– *компетенция стратегического видения*: способность к коллективной разработке и осуществлению новаторских решений, направленных на повышение устойчивости на местном и более высоких уровнях;

– *компетенция коллективной работы*: способность учиться у других, понимать и уважать потребности, точку зрения и действия других людей (эмпатия), понимать, откликаться и проявлять чувства к другим людям (эмпатическое руководство), решать возникающие в группе конфликты, участвовать в коллективном и многостороннем взаимодействии, направленном на решение проблем;

– *компетенция критического мышления*: способность подвергать сомнению принятые нормы, подходы и мнения, критически оценивать собственные взгляды, представления и действия, отстаивать свою позицию в дискуссиях по вопросам устойчивого развития;

– *компетенция самосознания*: способность критически оценивать собственную роль в непосредственном окружении и в обществе в целом, уметь непрерывно оценивать и поощрять чьи-то действия, считаться с чувствами и желаниями других;

– *компетенция комплексного решения проблем*: важнейшее умение использовать различные проблемно ориентированные подходы для решения сложных

вопросов в области обеспечения устойчивости и предлагать на основе вышеупомянутых компетенций жизнеспособные, комплексные и справедливые решения, способствующие устойчивому развитию.

Идея ценностно-мировоззренческого «ядра» опережающего образования нашла воплощение в проекте «Концепции общего экологического образования в интересах устойчивого развития России», разработанном в Институте стратегии развития образования РАО в 2017 г. В основе разработанного «ядра» содержания для устойчивого развития: теория В.И. Вернадского о ноосфере и роли общества знаний в переходе к ноосфере; учение Н.Н. Моисеева об универсальном эволюционизме, предложенная им категория экологического императива; взгляды философов на взаимоотношения постиндустриального общества и природы, роль ОУР в их устойчивом развитии (Н.М. Мамедов, Н.Н. Моисеев, А.Д. Урсул); основы философии экологического образования и понятие «культура устойчивого развития», предложенное Н.М. Мамедовым; представления Г.П. Щедровицкого об *основном противоречии современности как противоречии между социальным управлением и природной самоорганизацией*.

Выходя во взрослую жизнь, человек встречается с совсем другой реальностью, непохожей на школьную и даже на студенческую жизнь. Столько лет его учили действовать по заданному алгоритму, следовать нормам, правилам и указаниям, а в реальности очень много неопределенности. Если до этого школьник пробовал себя, например, в разных игровых сценариях, занимался проектной деятельностью, ему будет легче адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам, выявлять связи социальных, экономических, экологических процессов; прошлого, настоящего и будущего; глобального, регионального, локального и личностного; гражданственности, прав и ответственности человека; духовных и материальных потребностей. Содержание развивающего образования – педагогически адаптированный культурный опыт не только знаний и умений, но и отношений, проблем и прогнозов их решений, соединенный с личным опытом ценностей, смыслов, миропонимания обучающихся.

Каждая жизненная ситуация, будь то поступление в вуз, сдача экзамена или поиск работы, уникальна. Но есть общие ориентиры, которые помогут достичь любой цели:

1. Воспринимайте изменения как неотъемлемую часть жизни.
2. Ставьте реалистичные цели и достигайте их.
3. Принимайте решения, это возможно в любой ситуации.
4. Всегда ищите возможности.
5. Будь уверены – любые задачи вам по плечу.
6. Развивайте умение видеть контекст задачи.
7. Умейте позаботиться о себе.
8. Общайтесь и взаимодействуйте с другими людьми.

Если человек оказывается в незнакомых обстоятельствах, главное – не паниковать. Изменения – это часть нашей жизни, их не нужно бояться. Успокоившись, нужно постараться проанализировать обстановку, а затем свои силы: как их грамотно применить? В любой ситуации вы можете принять решение, найти

возможность, применить свои умения. Ребята на занятиях часто пугаются, увидев незнакомые и творческие задания. Страх неудачи не дает возможности адекватно оценить обстановку, а ведь все не так уж страшно. Оказывается, даже впервые столкнувшись с неожиданными для себя заданиями, школьники могут проявлять в них свои уникальные творческие навыки. Каждый имеет возможность оценить свои собственные ресурсы: насколько он уверен в себе, умеет ставить цели и достигать их, способен сохранять внутреннюю устойчивость к внешней неопределенности, может принимать решения и вносить необходимые коррективы в собственные планы.

При таком подходе обучение строится вокруг вопросов, идей и наблюдений учеников, а ответственность за результаты обучения возлагается в равной степени на педагога и ученика. Ведущей идеей обучения через исследование является: побуждение школьников реализовать намеченные планы, осмыслить успешность своих действий; развитие сотрудничества между учителями и учениками для критической оценки собственной роли в природе и в обществе. Обучение через исследование можно представить, как цикл из пяти ступеней, которые проходит ученик в процессе решения учебной задачи (проблемы): Спроси – Исследуй – Создай – Обдумай – Обсуди. Правильно поставленные вопросы учителя повышают вовлеченность учеников в процесс обучения: «Что вы изучаете и зачем? То, что вы изучаете, – это просто или сложно? Что именно делает это простым или сложным? Знаете ли вы, как можно улучшить вашу работу? Почему вам интересно это изучать? Где вы можете получить помощь, если не уверены в своем решении? Где полученный результат, опыт можно использовать в будущем, а также в какой новой ситуации применить?». Обучение через исследование помогает обучающимся улучшить результаты обучения, общую успеваемость; диагностировать то, что он уже знает, и то, что еще не знает; ставить перед собой определенную учебную задачу и продумывать программу ее осуществления; анализировать и осмысливать результаты своих учебных действий, сопоставлять их с намеченными целями; определять направления дальнейшей работы над собой, нацеленной на развитие способности понимать и оценивать многообразные варианты будущего. *(Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта №19-013-00722).*

Н.Д. Буданова, С.Ф. Колесников

АЗОНАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ РАСТИТЕЛЬНОСТИ ХИБИН

Материалом для написания работы послужили исследования, проведенные нами летом 2019 года в Хибинских горах. О природе Хибин написано много работ, составлены различные многочисленные карты. Мы попытались нашими исследованиями дополнить имеющиеся материалы. В частности, на основе ландшафтной карты, составленной нами для юго-западной части Хибин с использованием программы Гугл земля: проведен анализ распределения раститель-

ности, мерзлотных форм рельефа на различных формах рельефа в пределах отдельных ландшафтных зон; выявлены азональные факторы, влияющие на развитие растительности на отдельных участках района.

Наиболее ярко азональные факторы проявились в долине озера Малый Вудъявр, на поверхности водно-ледниковых террас в долине реки Поачйок. Основная площадь озерной котловины, в которой находится озеро Малый Вудъявр, занята кустарничково-кустарниковой тундрой, обрамленной по краям берёзовым криволесьем, которое представлено березой извилистой, мозолистой, рябиной Городкова, можжевельником. Облик кустарничково-кустарниковой тундры определяют береза карликовая, черника, вереск, водяника гермафродитная. Обильны лишайники и мхи. На поверхности развиты пятна-медальоны, находящиеся на стадии зарастания.

Главными факторами азонального распределения растительности служат поступающие по долине Кукисвум с севера холодные воздушные массы, а также инверсии температур, возникающие в зимнее время. Интересно отметить, что в 30-х годах, во времена экспедиций А.Е. Ферсмана котловина была занята только тундрой, в настоящее время в связи с потеплением климата идёт постепенное наступление древесной растительности, что является признаком адаптации экосистем к изменившимся природно-климатическим условиям.

Интересным представляется распределение растительности на поверхности террасового комплекса в долине реки Поачйок. В нём выделяются 2 моренные террасы, расположенные поперёк речной долины и представляющие собой две стадии таяния долинного ледника. Их высота составляет 70-80 м над урезом реки; 11 водно-ледниковых террас расположены вдоль бортов долины реки, их образование связано с деятельностью мощных водных потоков, образовавшихся при таянии ледников. Превышение одной террасы над другой составляет 3-5 м. Террасы сложены песчано-гравийно-галечным материалом с примесью мелкозёма на поверхности. На поверхности террас выделяется бровка, центральная плоская приподнятая часть и тыловой шов – углубление до 0,5-1 м.

На террасах правого берега, подвергающихся воздействию ветра и ориентированных частично на север, граница леса спускается почти до дна долины, местами лесной пояс совсем отсутствует. На противоположных склонах, прикрытых от ветра поперечной моренной террасой, лес поднимается до высоты 20-25 м. Древостой довольно разрежен, ели не достигают роста выше 15-20 м. К ели примешивается береза, встречается рябина, можжевельник. Основная площадь поверхности террас занята кустарниковой тундрой: береза карликовая, шикша гермафродитная, толокнянка, черника, вереск, филлодоце голубая, луазелеурия лежащая, а также дриады.

Лишайники на них занимают около 10-40% поверхности.

В тыловых швах террас, относительно защищённых от ветра и лучше увлажнённых, появляется берёза извилистая, рябина Городкова (они достигают 1,5-3м), поверхность сплошь покрыта зарослями карликовой берёзы, встречаются ивы; для травянистого покрова наиболее характерны золотарник лапландский, луговик извилистый, щитовник Линнея, а также черника.

На поверхности террас хорошо выражен мерзлотный рельеф – пятна- медальоны, каменные полосы. С увеличением высоты он проявляется более ярко – на верхних террасах до 30% поверхности лишено растительности и покрыто пятнами-медальонами. На присклоновых участках видны ниши выдувания, мерзлотные ступени.

Бровка террас не защищена от ветра. Растительность формируется по типу мохово-лишайниковых горных тундр, обычно лежащих на высотах от 700 м и выше. В растительном покрове преобладают напочвенные кустистые лишайники с преобладанием Цетрарии Исландской, из кустарничков отмечается только водяника обополая и толокнянка. Большое участие в растительном покрове принимают мхи. Значительные площади пояса заняты каменными россыпями, выходами коренных пород. Поверхность каменных обломков покрыта накипными и листоватыми лишайниками. Накипные лишайники являются также и пионерами заселения участков с нарушенным растительным покровом. Лишайники селятся также на выходах коренных пород.

На присклоновых участках есть ниши выдувания, они сильнее выражены на кромках, обращённых на северо-запад.

На поверхности террас наблюдается закономерное распределение мерзлотных форм рельефа. В тыловых швах террас, где наблюдается стопроцентное проективное покрытие растительности и скапливается много снега, мерзлотные формы отсутствуют. В центральных частях поверхности террас присутствуют пятна-медальоны, причем, на более высоких террасах они выражены значительно лучше. На бровках террас, где растительность практически отсутствует, четко выражены каменные полосы.

Т.А. Дмитренко

ПРОБЛЕМНЫЙ И НООСФЕРНЫЙ ПОДХОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Проблема формирования культуры общения ценностно-ориентированной личности в языковом образовании сегодня находится в центре внимания педагогов, методистов и учёных-исследователей.

В настоящее время преподаватели иностранного языка формируют у учащихся готовность к межкультурной коммуникации и достижение такого уровня коммуникативной компетенции, который обеспечивал бы эффективное общение с носителями изучаемого языка, а это предполагает не столько знание языкового материала и владение им, сколько соблюдение социальных норм речевого общения, правил речевого поведения, типичного для представителей иноязычной культуры.

В условиях глобализации возрастает интерес к иностранному языку как отображению социокультурной реальности, что делает необходимым изучение целостной картины мира, присутствующей в культурной традиции, как своего,

так и народа, язык которого изучается учащимися. Сравнение и анализ фактов, феноменов, принадлежащих разным культурам, становятся основными процедурами приобщения учащихся к новой культурной реальности.

На современном этапе языковая подготовка в вузах и школах начинает проводиться в контексте личностной ориентированности и диалога культур. «Решение проблем глобализации невозможно без диалога культур. Однако для взаимопонимания и ведения диалога необходима кросс-культурная грамотность (понимание культур других народов), которая включает в себя: осознание различий в идеях, обычаях, национальных традициях, присущих разным народам, способность увидеть общее и различное между разнообразными культурами и взглянуть на культуру собственного общества глазами других народов» (Дмитренко Т.А. Современные технологии обучения иностранному языку в системе высшего образования. М.: МПГУ. 2020. С. 83).

Подготовка к межкультурному взаимодействию предполагает развитие у человека межкультурной чуткости, соблюдения норм или правил речевого поведения, принятых в стране изучаемого языка. Ведь каждая культура формирует свою уникальную систему ценностей, приоритетов, моделей поведения. Формирование толерантного отношения предусматривает осознание учащимися тех особенностей чужой и своей культуры, которые могут сказаться на успешной коммуникации, а также предполагает хорошее знание языка и культуры народонаосителя данного языка.

В связи с этим, курс речевого этикета является неотъемлемой частью педагогической подготовки учащихся. «Важной частью речевого этикета народа страны изучаемого языка являются действующие в национальном общении коммуникативные табу, запреты на употребление определенных выражений или затрагивание определенных тем в тех или иных коммуникативных ситуациях» (Дмитренко Т.А. Современные технологии обучения иностранному языку в системе высшего образования. М.: МПГУ. 2020. С. 81).

В формировании культуры общения ценностно-ориентированной личности учащегося действительно значимыми подходами в языковом образовании становятся *проблемный и ноосферный подходы*, которые требуют пересмотра содержания обучения, а также средств и форм обучения иностранному языку в условиях поликультурной среды.

Если в рамках проблемного подхода на занятиях по иностранному языку предполагается постановка проблем, спектр тематики которых широк: от простых и вечных проблем человечества до общественно значимых явлений и событий жизни, то в русле ноосферного подхода преподавателями иностранного языка воспитывается у учащихся большая ответственность перед потомками за все, что происходит на планете. Это предполагает формирование педагогом планетарного мышления, отличительной чертой которого является: высокий уровень критичности и установка на понимание процессов, происходящих как в природе, так и в человеческом обществе.

Эти два подхода не только прекрасно сочетаются друг с другом, но и органично дополняют друг друга, способствуют не только развитию у учащихся средствами иностранного языка креативного мышления, но и способности к творческой созидательной деятельности, которая воспитывает чувство ответственности за всё, что происходит сегодня в мире, а также содействуют формированию культуры общения ценностно-ориентированной личности в условиях поликультурной среды, так как ноосферный подход направлен на: познание Всеобщих Законов Мира, Общих Законов Человеческого Общества.

Ведение урока в диалоговом режиме, дискуссии по актуальным проблемам человечества, разбор ситуаций, взятых из жизни, затрагивающих серьёзные проблемы, наиболее часто практикуются сегодня на занятиях по иностранному языку в вузе и школе. В ходе аналитического разбора ситуаций, взятых из жизни, учащихся просят проанализировать конкретную ситуацию, разобраться в сути проблемы, предложить возможные варианты решения и выбрать лучший из них. Такое задание погружает учащихся в проблемную ситуацию и требует от них принятия оптимального решения в условиях дефицита времени, что позволяет развивать у учащихся оперативное мышление. При этом межгрупповая дискуссия позволяет осуществить обмен знаниями и мнениями, а также личным опытом решения ситуативных проблем.

Современные технологии обучения позволяют приобрести опыт межкультурного общения в процессе моделирования культурного пространства на занятии, что позволяет делать уроки иностранного языка максимально «насыщенными» по содержанию и вызывать высокую познавательную и практическую активность учащихся. Это происходит за счет: оптимального сочетания учебного материала, излагаемого преподавателем, с самостоятельным поиском учащихся, выполнением творческих заданий, решением проблемных задач; осуществления гибкого контроля знаний и умений учащихся, а также скрытого контроля в ходе проведения ролевых и деловых игр.

Усвоению новых знаний, формированию навыков и умений поведения в инокультурной среде особенно способствуют практико-ориентированные коммуникативные задания, нацеленные на формирование интеллектуальной гибкости и толерантности по отношению к иноязычной культуре и ее носителям, которые раскрывают сходства и различия между культурами родной страны и страны изучаемого языка, позволяют изучающим иностранный язык: адекватно выбирать манеру поведения в процессе межкультурного общения, критически оценивать ситуацию общения, достойно и уважительно относиться к иному национальному этикету и особенностям национального характера, проявлять интерес к культурным и историческим местам страны изучаемого языка.

Преподаватель или учитель иностранного языка, который ведёт свои занятия в контексте ноосферного и проблемного подходов, формирует установки толерантного сознания и отношения к общемировым проблемам человеческого бытия. В этом случае, на занятиях по иностранному языку создаются такие условия, которые предполагают воспитание у учащегося интереса и уважения к мировой культуре, а также его вовлечение в обсуждение проблемных ситуаций,

затрагивающих важные проблемы человечества, к которым учащийся не должен оставаться равнодушным.

Подготовка учащихся к эффективным межкультурным контактам на уровне повседневного межличностного общения предполагает знание особенностей *иноязычного речевого поведения*, что позволяет адекватно понимать речевое и неречевое поведение носителя языка. Изучение иностранного языка подразумевает обязательный учёт социокультурного контекста, так как общение на иностранном языке между представителями разных культур затрагивает два аспекта: различия в культуре в плане системы ценностей; различия в национальном характере коммуникантов. Согласно К.Д. Ушинскому: «Лучшее и даже единственное средство проникнуть в характер народа – это усвоить его культуру, чем глубже мы входим в его культуру, тем глубже мы входим в его характер» (Цит. По К.Д. Ушинскому. Дмитренко Т.А. Современные технологии обучения иностранному языку в системе высшего образования. М.: МПГУ. 2020. С. 88).

Сегодня языку необходимо обучать через культуру общения с носителями языка. Таким образом, языковая подготовка преподавателя иностранного языка в современных условиях направлена на обучение учащихся межкультурному взаимодействию и предполагает чувственное восприятие и толкование культурных различий. Ознакомление учащихся с межкультурными различиями во взаимоотношениях с представителями других культур через проигрывание ситуаций, протекающих по-разному в различных культурах, позволяет им овладеть стереотипами иноязычного речевого поведения и подготовить перенос полученных знаний на другие ситуации.

Для понимания коммуникативного поведения представителей другой культуры необходимо его рассматривать в рамках их культуры, а не своей, т.е. здесь следует проявлять эмпатическое отношение к партнёру по коммуникации. Игнорирование культурных различий мешает установлению плодотворных отношений между общающимися. Как один из основных инструментов воспитания людей в поликультурном обществе, иностранный язык обеспечивает формирование планетарного видения. В процессе обучения иностранному языку преподаватель целенаправленно учит как культуре речевого поведения, так и культуре мышления.

Знание стереотипов позволяет строить предположения о причинах неудач, а также возможных последствиях своих и чужих поступков.

Как было ранее нами отмечено: «Они весьма полезны и эффективны для коммуникации, так как помогают общающимся понимать ситуации с учётом социокультурного контекста, позволяют многое прояснить относительно того, что желательно, а что – нет, и на что накладывают табу в конкретной культуре» (Vetrinskaya V.V., Dmitrenko T.A. Developing students' sociocultural competence in foreign language classes//Training language and culture. Vol.1 Issue 2. May 2017. Bochum, Germany. 2017. pp. 23-22).

Для взаимопонимания и ведения диалога необходима кросс-культурная грамотность (понимание культур других народов), которая включает в себя:

– осознание различий в идеях, обычаях, национальных традициях, присущих разным народам;

– способность увидеть общее и различное между разнообразными культурами и взглянуть на культуру собственного общества глазами других народов.

Способность декодировать информацию об идентичности собеседника ставит коммуниканта в условия, равные с носителями иной культуры. Это знание позволяет не только правильно выбрать тон общения, но и избежать обсуждения болезненных вопросов, а также лучше понять психологию партнера по общению. Таким образом, чтобы правильно говорить на иностранном языке, нужно знать поведенческие нормы, психологию и культуру поведения своих партнёров по общению, чтобы предусмотреть возможности неверного понимания и избежать его.

Сегодня языковая подготовка преподавателя иностранного языка вышла, как отмечают ученые, на совершенно новый качественный уровень. В методическом арсенале преподавателя иностранного языка сейчас появились современные средства обучения, которые позволяют построить современный «...образовательный процесс более динамично и продуктивно и предполагают преподавание иностранного языка с использованием технологий нового поколения» (Дмитренко Т.А. Организация языкового образования с использованием ИКТ // Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал. М., 2017. №1. С. 105-109).

Использование современных технологий обучения позволяет поднять культуру преподавания иностранных языков на качественно новый уровень, обеспечивает устойчивое развитие и успешную социальную адаптацию обучающегося, формирует соответствующую среду для общественного и личностного развития, а также способствует формированию культуры общения ценностно-ориентированной личности в языковом образовании.

В свою очередь, формирование культуры общения ценностно-ориентированной личности в языковом образовании ориентирует учащихся на успешное овладение иностранным языком и является гарантией достижения понимания и ведения плодотворного и конструктивного диалога с представителями другой культуры.

И.А. Жаворонкова

XXI ВЕК: НЕВЫНОСИМАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КОММУНИКАЦИИ

Мысль о том, что разным поколениям трудно найти общий язык, стара, как мир. Однако в наши дни эта старая вечная истина наполняется вполне свежим содержанием – что такое эти молодые и дерзкие? Их назвали поколениями X, Y, Z, в их руки в ближайшее десятилетие переходит управление планетой. Какие идеи они несут, как осознают себя в этом мире, и куда собираются повести человечество? Ответить на эти вопросы в начале 90-х попытались создавшие теорию поколений американские ученые У. Штраус и Н. Хау (W. Strauss & N. Howe,

1991). На основе тщательного анализа со времен открытия Нового света и на полвека вперед (1584-2069), авторы обнаружили повторяющиеся модели поведения у поколений, разделенных периодами в 80-90 лет. Если принять, что одно поколение – это обычно разница примерно в 20 лет, то ступень каждой поведенческой модели должна включать минимум три-четыре поколения, думающих и действующих как-то иначе. Так появился *четырёхкратный поколенческий цикл*, с определенными оговорками вполне успешно работающий и в других странах, включая Россию. По мнению Е. Никонова, руководителя Российской школы теории поколений, каждый 20-летний цикл формируют, как минимум, четыре важных фактора: 1) память о значимых/великих событиях в жизни страны; 2) слова/фразы-агитки, которые используются в социуме; 3) моральные принципы, действующие в социуме; 4) дефицит того сущностного, чего не хватает конкретному поколению – информированности, навыка выживания, живого общения (Никонов Е., 2016). В зависимости от того, что именно ценно для поколения или чего ему не хватает, строятся представления о правильной жизни поколения. Если у нового поколения есть некие приоритеты, которых оно не находит у «отцов», или не согласно с ними, то это поколение начинает выражать «отцам» свои претензии. Так было испокон веков, но в первой декаде XXI века процесс трансформировался в довольно агрессивное предъявление претензий, а пропасть между «отцами и детьми» кажется вообще непреодолимой! Так какие же они – эти *X, Y, Z*? Деление по годам, конечно, не фиксированное, мы можем начать с $X = 60+$ и до поколения нынешних восемнадцатилетних *Z*.

1964-1984 гг. – поколение X, поколение эпохи перемен, для которых взрослая жизнь началась уже совсем в другой стране. Эти люди отличаются самостоятельностью, рассчитывают только на себя, они ценят стабильность, которой, увы, не было, поэтому делают ставку на упорный труд, получение и развитие профессиональных знаний, считая их залогом выживания в нестабильное время. Они верят в семейные ценности и героев, равноправие полов. *1984-2002 гг. – поколение Y – миллениалы*. Первое поколение «социальных сетей». Их кредо – быть современными и свободными во всем! Энергичные люди, легко приспосабливаются к бешеному ритму, не верят в стабильность, чрезвычайно работоспособны, стремятся к новым знаниям, часто меняют работу и жилье. Ценят время и используют все ресурсы для личного развития. В приоритете глобальные вызовы, а также герои, их разрешающие. И, наконец, *2002-2023 гг. – поколение Z – хоумлендеры, т.е. домоседы*. Цифровые «Зеты» быстро меняют цели и предпочтения, весьма самоуверенны, не признают авторитетов, их уважение надо заслужить. Они хотят сделать увлечение своей работой, но работать из удобного им места, в удобное им время; предпочитают быть всегда на связи со всеми; исповедуют культ кумиров, в основном, из Интернета, или преподнесенных таковыми в СМИ. Попробуем применить элементы теории поколений на практике.

Согласно цикличному 80-90-летнему временному лагу, поколение *Z* должно соотноситься с поколением «молчунов», это период *1923-1943 гг.* Деление по годам вполне условно и 3-5 лет здесь уместно убавить. Поэтому договоримся, что «молчуны» – это советские люди довоенного периода. На

первый взгляд, ну ничего общего! Обратимся опять к теории, к некоторым ее факторам, согласно которым моделируется *modus vivendi* любого поколения, и попробуем получить некие общие ассоциативные связи между поколениями, разделенными без малого веком.

Вот некоторые основные социально-экономические и научно-технические достижения этих лет, без учета политических и военных событий в стране (см. таблицу 1).

Таблица 1. Государственные приоритеты двух поколений.

<i>1923-1940 (молчуны)</i>	<i>VS</i>	<i>2002-2020 (поколение Z)</i>
<ul style="list-style-type: none"> – НЭП; коллективизация, индустриализация; – возникают наукоемкие отрасли – атомная; – наука переходит на плановую основу; – расцвет биологии, физики, инженерии. 		<ul style="list-style-type: none"> – 2000-2008 – стабилизация в обществе; – социально-экономические реформы; – возникают Технограды, Сколково; – программа инновационного развития РФ.

Итак, государственные приоритеты двух поколений одной строкой:

1923-1940 – Курс на техническое перевооружение народного хозяйства.

2002-2020 – Системная интеграция РФ в мировой рынок передовых технологий.

С учетом естественного грандиозного научно-технического отрыва во времени, мы видим аналогичное стремление двух этих поколений к прогрессу, качественному прорыву научной мысли, инновациям.

Интересно также взглянуть на события жизни в эти периоды через призму популярных слов/фраз, в целом, отображающих умонастроения людей. Оставив за скобками политическую жизнь 20-40-х гг., можно констатировать, что поколению «молчунов» досталось трудное, противоречивое, но интересное время. *Значение слова было огромно!*

«Агитки» – как тогда называли печать и радио в 1923-1940 гг. с энтузиазмом формулировали цели и задачи государственной политики и мобилизовали граждан на их выполнение. Достаточно вспомнить некоторые из них: «*Даешь индустриализацию!*», «*Крестьянка, иди в колхоз!*», «*Хлеб Родине!*», «*Долой неграмотность!*», «*За всеобуч!*», «*Береги книгу!*», «*Туризм – лучший отдых!*», «*Не растить барчуков!*», «*К труду и обороне, будь готов!*», «*Молодежь, на самолеты!*», и даже «*Выше класс советского футбола!*». Такие призывы, лозунги, цитаты классиков сплачивали людей для достижения высокой цели: построения светлого будущего, в которое советские люди упорно верили! Череда важнейших событий, сама история жизни поколения запечатлена в памяти посредством

плакатного слова! Излишне говорить, что общение было живым, реальным: люди встречались и разговаривали, часто ходили в гости и болтали до поздней ночи, писали длинные письма и обязательные открытки ко всем праздничным датам, читали книги.

В 2002-2020 гг. технические средства передачи информации определили специфику современной коммуникации – через социальные сети, блоги, чаты, форумы т.е. посредством Интернета; появились и особые единицы общения – мемы, хэштеги, лайки и др. Поколению Z стало доступно передавать и обрабатывать большие объемы информации с минимальными усилиями, за минимальное время, *затрачивая минимум мыслительной энергии – просто нажми на кнопку!* Отлично, что современные средства коммуникации значительно облегчают наше с вами общение, обмен информацией происходит в считанные секунды и на огромные расстояния!

И все же, по моему мнению, основная причина мегапопулярности интернет-общения в начале XXI века *в ущерб живому общению* – это возможность самореализации без особых интеллектуальных усилий, проигрывание любых ролей и переживание сильных эмоций, недостижимых в реальной жизни.

Именно с поколения *хоумлендеров* 2000-х начался закат *лингвоцентризма*, когда обесценивается язык, слово, наблюдается всеобщая безграмотность, в настоящее время принимающая размер катастрофы. Печально, но речь все же не об этом. Речь о более серьезных вещах. Понятно, что стремительное развитие средств массовой коммуникации (далее СМК) – это решительный шаг к построению целостного мира, поскольку благодаря СМК рушатся пространственные и культурные барьеры, люди становятся ближе. С другой стороны, превращаясь в интернет активного субъекта, человек все больше становится неким ретранслятором сообщений, не замечает, что утрачивает собственное «Я». Большинство социологов считает, что коммуникативное пространство, занятое сейчас Интернетом, формирует человека XXI века. Развитие общества стало определяться развитием СМК и «люди существуют в обществе глобальной деревни, где каждый взаимодействует с каждым, оставаясь дома» (McLuhan M., 1964). Таким образом, СМК осуществляют целенаправленное изменение общественных настроений, но в силу исключительной массовости объектов воздействия приходится разрабатывать специальные агрессивные техники коммуникации, например, вводить понятие «обобщенный другой», или «окно дискурса». Этот термин популярен в русскоязычной блогосфере и используется для обозначения практики манипулирования суждениями по степени их приемлемости для обсуждения, причем понятия практически всегда истолковываются примитивно, часто «на заказ». «Окно Овертона» – это свобода деструктивной подмены понятий, *толерантная* трактовка понятий добра и зла. Якобы для *каждой идеи* имеется «*окно возможностей*»: от немислимой или радикальной, через популярную, до вполне разумной и, наконец, легальной! СМК задействуют также механизмы ассоциативного мышления, что позволяет достичь значительной экономии интеллектуальных усилий: моментально создаются яркие запоминающиеся образы, фразы и т.д., которые тиражируются по всему миру, вызывая каждый раз нужную *толерантную*

реакцию общества. Используя подобные технологии, в течение очень короткого времени социуму можно привить любую идею, полностью изменив его сознание и превратив людей в *normies* – они живут и действуют исключительно «по понятиям» глобального интернет-сообщества. (*P.S. Автор вполне осознает, что заявленное название претендует на серьезное социолингвистическое исследование, чему вышеприведенные заметки не смеют соответствовать*).

А.М. Луговской, С.Ф. Колесников

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА КАК КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Категория географической картины мира еще недостаточно разработана в научной литературе. Вместе с тем, необходимо заметить, что эта категория несет большую методологическую и культурологическую нагрузку: с одной стороны, является связующим звеном между географией и философией, с другой – играет важную роль в общих методологических принципах самой географии.

Под географической картиной мира обычно понимают знания о мире, выраженные в двух формах – в чувственно-конкретной образной и понятийно-теоретической. Одной из проблем современной географии является представление географических знаний, которые могут быть самостоятельным источником их приращения. Одним из инструментов формирования географической картины мира может служить эстетическая оценка, гармонические законы организации природы.

Эстетика ландшафта – особое направление, изучающее красоту, живопись природных и природно-антропогенных ландшафтов, особенности их эстетического восприятия и оценки.

Его пространственная композиция отражается, выражаясь в закономерных сопряжениях пейзажных элементов, а динамичность – в периодических сменах состояний и аспектов. Подобно ландшафту пейзаж обладает свойствами эмерджентности. Пейзаж – как внешний вид местности изучается во Франции.

Образная форма отражения действительности играет важную познавательную роль в науках о Земле. В связи с этим целью работы является формирование географической картины на элективных курсах по пейзажной географии и эстетике ландшафта.

Конечным итогом, результатом развития географического знания является географическая картина мира – одно из наиболее общих понятий географической науки.

Содержание географической картины мира как диалектико-материалистического понятия – знание о географическом структурном уровне организации материи. Географическая картина мира отражает системы, образующие географическую оболочку, способом существования которых оказываются географические формы движения материи. Выделение географической в самостоятельную картину мира показывает, что география относится к числу

основных наук, объектом исследования которых служат все формы движения материи.

Географический образ возникает или конструируется в результате пересечения и взаимодействия различных географических или парагеографических понятий. Образ географии неотделим от структур пространственного мышления. Формирование образа в географии включает элементы последовательного, пространственного осмысления окружающего мира. Пространство и его образы создают субкультуру или цивилизацию. Каждая культура создает определенный образ географического пространства. В большинстве случаев географические образы – это результат взаимодействия процессов конструирования и реконструкции.

Существует типология географических образов, которая содержит пять следующих типов: геокультурный, геополитический, геоисторический, геоэкономический, геосоциальный. Изучение особенностей формирования географических образов представляет самостоятельную ценность для географии, т.к. география влияет на процессы человеческого познания и находится «в пограничной полосе» между культурой, искусством и др.

Эстетика ландшафтов – это перспективное направление в современном ландшафтоведении, а «пейзаж» – это ключевое понятие в эстетике ландшафта. По Ю.Г. Саушкину, пейзаж – не тождественен ландшафту, а рассматривается как видимый образ, несущий культурологическую нагрузку. Проблеме пейзажа большое внимание уделяли В.П. Семёнов-Тян-Шанский, А. Геттнер и некоторые другие известные географы. Пейзаж был всегда излюбленным объектом в русской художественной литературе.

Попробуем разобраться в названных вопросах с учетом известных научно-методических положений классического ландшафтоведения, ландшафтной эстетики, ландшафтного искусства и ландшафтного проектирования. Существуют такие понятия, как «внутриландшафтный» пейзаж и «внешний» пейзаж. Когда путник или группа туристов идут по лесу, они находятся внутри данного ландшафта, воспринимая его всеми органами чувств, т.е. сенситивно. Но, выйдя из леса и глядя на него издали, путники воспринимают его внешний облик главным образом зрительно. С этих позиций формируется субъективно значимая ориентация сопереживания и сопричастности, что и определяет информационную емкость восприятия.

Исследованиями механизма зрительного восприятия установлено, что глаз работает в активном режиме, он сам ищет, за что бы «ухватиться», иначе говоря, глаз сканирует окружающую среду. Многочисленные данные свидетельствуют о том, что, когда окружающая среда становится однородной, нарушаются движения глаз, ухудшается их различительная способность, что отрицательно сказывается на самочувствии человека и работе отдельных механизмов его зрения. Крайне тяжело переносят «зрительное голодание» полярники, космонавты, моряки-подводники, жители заполярных областей. Оно приводит к серьезным нарушениям работы нервной системы человека. Заимствование природных форм было правилом не только при разработке объекта в целом, но и при создании его

отдельных элементов. Существуют пейзажные ландшафты, информационная составляющая которых чрезвычайно велика. В некоторых ландшафтах система ценностей фиксируется только в устной форме и сохраняется только у местного населения.

Таким образом, визуальная среда является определяющим фактором качества жизни – экологическим фактором. Комфортная визуальная среда, безусловно, – национальное богатство. Учет и оценка территорий с благоприятной визуальной средой необходимы для установления заповедников, национальных парков, памятников природы, дендрологических парков, ботанических садов, культурно-исторических и лечебно-оздоровительных местностей.

В настоящее время сложились два направления в пейзажной географии: первое изучает пейзаж как природный комплекс; второе рассматривает пейзаж как объект восприятия. Складываются специфические дисциплины: учение о пейзажах, эстетика ландшафта. Основоположниками развития этого направления в географии являются В.А. Николаев, Н.А. Беручашвили, Ж.Ф. Ришар, Н.Ф. Реймерс, Н.В. Бучацкая и др. Специалисты в области оценки эстетики ландшафтов должны обладать эстетическим самосознанием, оценивать эстетические чувства, эстетический художественный вкус, эстетические потребности и интересы. Они также должны овладеть навыками картографирования эстетических ресурсов для различных целей.

Для проведения эстетической оценки пейзажа отбираются показатели и видовые точки. На каждой точке описывается пейзаж, фотографируется для уточнения его границ, а затем создается картографический образ. При оценке эстетичности каждый показатель оценивается в баллах на основе шкал. По шкале количественных значений оценивается обилие различных элементов пейзажа (сюжета, красок, элементов рельефа и т.д.), при этом высший балл присваивается обилию однородных элементов ландшафта. Качественные шкалы применяются для фиксации наличия или отсутствия какого-либо элемента. Для антропогенных объектов использовались шкалы, описывающие их влияние на пейзаж (положительное, отрицательное или нейтральное). По сумме баллов определяется характеристика эстетической привлекательности пейзажа.

Пейзажи распределяются по группам, родам и видам, разновидностям и вариантам. По видам наиболее эстетически привлекательны лесо-полевые и селитебные пейзажи; по разновидностям, по глубине пейзажной перспективы, наиболее ценны глубинно-пространственные пейзажи. Именно так величина обзора повышает эстетическую ценность пейзажа.

Эстетика ландшафтов тесно взаимосвязана с психологией, эстетикой, философией, историей, искусством, живописью. Поэтому формирование географической картины мира неразрывно связано с категорией эстетического воспитания или культуры эстетики ландшафта. В связи с этим назрела необходимость внедрения «Эстетики пейзажа» в школьный курс.

В НАЧАЛЕ БЫЛО СЛОВО

«В русской литературе религиозные темы и религиозные мотивы были сильнее, чем в какой-либо литературе мира. Вся наша литература ... ранена христианской темой, вся она ищет спасения, вся она ищет избавления от зла, страдания, ужаса жизни для человеческой личности, народа, человечества, мира», – эти слова Н.А. Бердяева отражают глубокую суть русской литературы.

Разработанная мною программа внеурочной деятельности для учащихся 5-6-х классов «Православная культура в русской классической литературе» позволяет расширить представления детей о православной культуре в целом и познакомиться их с миром классических произведений русских авторов, творчество которых пропитано религиозной направленностью, глубокой связью с православной традицией. В программе представлены произведения, не входящие в рабочую программу школы.

Данный курс продолжает реализацию главной цели: «Формирование первоначальных представлений о светской этике, об отечественных традиционных религиях, их роли в культуре, истории и современности России», что и является целью курса «Основы религиозных культур и светской этики» в 4-м классе.

Особое значение учебного предмета «Основы духовно-нравственной культуры народов России» заключается в раскрытии общечеловеческих ценностей, которые объединяют (а не разъединяют) светскость и религиозность.

Перед началом работы в школе мною был проведен анализ учебных программ по литературному чтению в 1-4-х классах и литературе в 5-9-х и 10-11-х классах с целью выявления произведений, связанных с православной культурой. Это позволило определиться с содержанием данной программы.

В ходе изучения произведений русских классиков во внеурочной деятельности можно включать творческие и проверочные задания, а также исследовательские задания и проекты (индивидуальные и групповые). Данный курс поможет учащимся углубить знания основ православной культуры, развить творческое мышление, отработать универсальные учебные действия, сформировать представления о нравственном поведении, о тех правилах и нормах, на которых должны строиться взаимоотношения между людьми, о православной культуре в жизни человека.

Изучение данного курса младшими подростками определяется их возрастными и познавательными возможностями: у детей в 10-12 лет наблюдается большой интерес к общественным событиям; они открыты для общения на различные темы, включая религиозные. Школьники этого возраста уже располагают сведениями об истории нашего государства, ориентируются в понятии «культура». У них развиты на достаточном уровне мышление и воображение, что позволяет им решать более сложные теоретические задачи и работать с воображаемыми ситуациями. Пятиклассники и шестиклассники могут читать более серьезные тексты, исторические документы, они достаточно хорошо владеют информационными умениями и способны работать с информацией, представленной в разном виде

(текст, иллюстрация и пр.). По нашему мнению, главным средством обучения в пятом и шестом классах остается книга.

Задачами курса являются: развитие представлений о значении нравственных норм и ценностей личности, семьи, общества в православной культуре; обобщение знаний, понятий и представлений о духовной культуре и морали, ранее полученных обучающимися в начальной школе; и формирование у них ценностно-смысловых мировоззренческих основ, обеспечивающих целостное восприятие отечественной истории и культуры при изучении гуманитарных предметов на ступени основной школы.

Программа включает основные литературные жанры: сказки, стихи, рассказы, басни, пьесы. Изучая материал раздела, учащиеся работают с книгами, учатся выбирать их по своим интересам.

При работе с художественным текстом (со словом) используется жизненный, конкретно-чувственный опыт ребёнка и активизируются образные представления, возникающие у него в процессе чтения, развивается умение воссоздавать словесные образы в соответствии с авторским текстом. Это обеспечивает полноценное восприятие литературного произведения, формирование нравственно-эстетического отношения к действительности. Учащиеся выбирают произведения (отрывки из них) для чтения по ролям, словесного рисования, инсценирования и декламации; они выступают в роли актёров, режиссёров и художников. Уроки полезно иллюстрировать произведениями искусства живописцев, иконописцев.

Программа внеурочной деятельности «Православная культура в русской классической литературе» для учащихся 5-6-х классов составлена в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования и рассчитана на 2 года изучения: 68 часов, 1 час в неделю.

В содержание обучения включена такая тема, как «Молитва в произведениях русских классиков», на примере произведений М.Ю. Лермонтова, А.С. Пушкина, Г.Р. Державина, М.В. Ломоносова, С.Т. Аксакова, М.Е. Салтыкова-Щедрина, И.С. Тургенева, И.С. Шмелева, В.А. Никифорова-Волгина. Следующая тема – это «Православные праздники» такие, как Рождество Христово, Пасха и др., на примере произведений русских классиков.

Художественная литература – это одно из наиболее действенных средств, которое влияет на душу и ум человека. Их произведения позволяют нам сохранить верность нравственным нормам в любых жизненных ситуациях, служат укреплению духовных сил, поддерживают неразрывную связь со своими корнями, с историей своих отцов.

Ю.Г. Смехнова, О.Ф. Панфилова

ФЛОРА БАЛКИ ЛЕВОБОЕРЕЖЬЯ РЕКИ ОСКОЛЕЦ

Одной из актуальных проблем устойчивого развития цивилизации является сохранение биоразнообразия планеты. Изучение и сохранение местной флоры позволяет ориентировать образование на решение стоящих перед ним задач и

воспитывать ответственность за свои решения школьников и студентов в любых сферах их будущей деятельности.

Флора Белгородской области, прежде чем обрести свой современный облик, прошла сложный многовековой, до конца еще не познанный путь исторического развития. За последние 80-100 лет в результате усиленной хозяйственной деятельности человека, в частности добычи железных руд открытым способом, часть видов растений исчезла с территории области, а многие некогда обычные виды перешли в категорию редких и исчезающих видов. В настоящее время, пятна «древней» флоры сохранились на водоразделе Оскола и Оскольца в пределах урочища Ямская степь, по неудобным для земледелия овражно-балочным склонам (Мильков Ф.Н., 1980).

В связи с этим несомненный интерес вызывает исследование флоры на водоразделе Оскольца, который характеризуется целым рядом эндемичных, редких и исчезающих видов.

В задачи исследования входило проведение таксономического, экологического и биологического анализа флоры эродированного склона балочного урочища левобережья реки Осколец, выявление редких и нуждающихся в охране видов, определение статуса природоохранной ценности сообщества.

Изучение флоры проводилось маршрутным методом в сочетании с более детальным исследованием методом геоботанического описания 10 пробных площадок размером 100 м², которые осуществлялись по общепринятым методикам (Присный А.В., 1999). В бланке геоботанического описания отмечались флористический состав, обилие по Г. Друде, фенологическое состояние, ярусность, жизненность, встречаемость. Полевые наблюдения проводились в период с апреля по август 2016 года. Общая площадь территории, охваченной исследованиями, составляет около 2 га.

По результатам систематического анализа на территории изученного района было выявлено 88 видов сосудистых растений, которые принадлежат к 27 семействам. Злаковые растения составляют фон. Общая проективная полнота травостоя составляет 80%. Она ниже, чем суммарное проективное покрытие всех видов, поскольку в сообществе происходит перекрытие органов растений.

На первом месте по числу видов находятся сложноцветные, на втором месте находятся злаковые, на третьем – бобовые. В зависимости от экспозиции склона, относительной высоты склона и характера почвенного покрова состав травянистой растительности испытывает определенные колебания. Согласно А.И. Толмачеву, такое большое количество видов, сосредоточенных в сравнительно небольшом числе семейств, свойственно территориям с антропогенным воздействием (Толмачев А.И., 1974).

Фитоценотический анализ флоры показал, что ее образуют растения, относящиеся к 5 фитоценотическим группам. Наиболее многочисленной по видовому составу является группа луговых видов – 43,2%, степных видов – 27,3%, меловая растительность составляет 21,5%, что объясняется положением меловых обнажений в пределах лугово-степной зоны. Группа лесных видов составляет всего

2,3%, а синантропных видов – 5,7%, что свидетельствует об антропогенном нарушении флоры.

Экологический анализ видов флоры показывает, что в спектре типов жизненных форм наблюдается преобладание гемикриптофитов – травянистых многолетников (77,3%), достаточно большое количество геофитов (19,3%). Доли остальных типов жизненных форм имеют меньшее распространение: терофитов – 2 вида (2,3%) и хамефитов – 1 вид (1,1%).

Анализ охраняемых видов растений показал, что «краснокнижных видов» во флоре балки левобережья реки Осколец выявлено 16 видов, из которых в Красную книгу РФ занесено 2 вида – Дрок донской (*Genista tanaitica*) и Проломник Козополянского (*Androsace koso-poljanski*); 14 видов занесены в Красную книгу Белгородской области, относящиеся к различным категориям статуса редкости.

Были выявлены растения разных категорий статуса редкости: I категория – Ковыль Залесского (*Stipa zaleskia*); II категория – Ковыль перистый (*Stipa pennata*); III и IV категории – Ветреница лесная (*Anemone sylvestris*), Адонис донской (*Adonis tanaitica*), Лён украинский (*Linum ucranicum*), Астрагал шерстичетковый (*Astragalus dasyanthus*); V категория – Триния многостебельчатая (*Trinia multicaulis*), Лён многолетний (*Linum perenne*), Первоцвет весенний (*Primula veris*); VI категория – Оносма донская (*Onosma tanaiticum*), *Helianthemum nummularium*), Лен желтый (*Linum flavum*) и др.

На основе нашего исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. Данный фитоценоз богат по видовому разнообразию: выявлено 88 видов сосудистых растений, которые принадлежат к 27 семействам.

2. Было выявлено 2 вида сосудистых растений из Красной книги РФ: Проломник Козополянского (*Androsace koso-poljanski*), Дрок донской (*Genista tanaitica*) и 14 видов сосудистых растений из Красной книги Белгородской области.

3. Флору балки образуют растения, относящиеся к 5 фитоценотическим группам: степные виды, луговые виды, меловые виды растений, группа лесных видов и синантропные виды.

4. Экологический спектр флоры включает все типы жизненных форм по шкале Раункиера, но в нем преобладают гемикриптофиты, геофиты, что соответствует экологическому спектру флоры области.

Также нами были предложены такие рекомендации, как:

1) продолжить мониторинговые исследования балки с запада от города Старый Оскол на левобережье реки Осколец;

2) проводить наблюдения за состоянием выявленных популяций редких растений балки левобережье реки Осколец;

3) разработать проект по разведению редких растений в культуре с последующей высадкой в природные сообщества.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ: ЗДОРОВЫЕ ДЕТИ В БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЕ УЧАТСЯ ИГРАЯ

Экологическое образование и воспитание детей дошкольного возраста направлено не только на получение новых и на закрепление имеющихся знаний, но и на формирование экологического самосознания ребенка. Воспитывать здоровую гармоничную умственно и физически развитую личность – одна из приоритетных задач.

Учебное пособие для общеобразовательных организаций «Здорово быть здоровым» (под ред. Г.Г. Онищенко., 2019) и образовательная программа «Разговор о правильном питании» (под ред. М.М. Безруких и др., 2016) подчеркивают актуальность данной проблемы.

В связи с этим в ходе реализации проектов программы дополнительного образования детей дошкольного возраста «Основы экологической безопасности дошкольников» большое внимание уделяется формированию здорового образа жизни ребенка и воспитанию понимания его места в мире природы и в городской среде. Для успешной реализации поставленных задач нужно постоянно искать новые подходы и интересные способы общения с детьми. Важно, чтобы ребенок самостоятельно уже в дошкольном возрасте осознавал негативные последствия воздействия современного человека на окружающую его среду; а также находил пути исправления данных ошибок. По мнению Е.О. Смирновой, без осознания собственных действий нельзя управлять этими действиями и контролировать их (Смирнова Е.О., 2012).

В формировании осознания верного поведения главным для детей дошкольного возраста является игровой метод, обогащенный получением ребенком нового для него личного опыта или закрепления уже имеющегося. Экспериментальная деятельность, выдвижение гипотез и проверка их на практике в доступной игровой форме позволяет продвигаться в нужном направлении. Реализацию таких проектов, как «Основы правильного питания», «Сортировка мусора», «Опасности дома и на улице», «Микробы и вирусы» и др., можно успешно организовывать с помощью командных игр. Как показала практика, детям очень интересно принимать участие в современных интерактивных играх. Здесь мы решаем воспитательные задачи: закрепляем новый материал, проигрываем различные ситуации, проводя экологические квесты или квизы (познавательно-развлекательные игры). Увлекательный, познавательный и динамичный контент интересен как детям, так и взрослым – родителям и воспитателям.

В ходе экологического квеста ребята работают командой, проходят от «этапа» к «этапу», где решают поставленные задачи: отвечают на вопросы по здоровьесбережению, отгадывают загадки, решают ребусы, выбирают продукты для правильного питания, сортируют мусор, составляют коллажи и плакаты, изготавливают поделки из подручного материала.

В ходе экологического квиза соревнуются несколько детских команд: дети совещаются, обсуждают, помогают друг другу, отвечают на вопросы, которые им предлагаются на большом экране интерактивной доски. Для ответа используются карточки, где знаками можно выбрать правильный вариант ответа. Возникает дух командного соревнования, что воспитывает в детях организованность и стремление победить.

Дошкольники получают новые знания, расширяют имеющийся личный опыт, обогащают речь, формируют навыки работы в команде и межличностного общения.

Все это способствует воспитанию здоровой и гармонично-развитой личности, а, значит, решает одну из основных педагогических задач.

Д.А. Трофимова, Н.В. Черникова

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В
ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ (ЧЕРЕЗ
ЭКСКУРСИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ)**

Бурное развитие новых информационных технологий и активное внедрение их в образовательный процесс накладывает отпечаток на развитие личности современного школьника. Сегодня ребенок находится в огромном информационном и социальном пространстве. Воспитательное и социализирующее воздействие таких источников информации как Интернет, радио, телевидение, компьютерные игры, кино нередко перекрывает влияние на детей родителей, учителей, воспитателей (Колесникова А.А., 2010). В этой связи особо значимыми становятся задачи, связанные с формированием культуры современных школьников. Закономерно, что одной из приоритетных задач образования становится эстетическое воспитание учащихся, формирование их эстетической культуры, которую можно рассматривать с позиции культурологического подхода.

Современное образование должно соответствовать тенденциям социально-культурного развития, а цель должна быть ориентирована в сторону приоритетности культурной функции.

Перед педагогами встает ряд вопросов: «Как современного школьника из виртуального мира окунуть в реальный мир культуры и искусства? Какие эффективные методы, приемы и средства использовать, чтобы содействовать эстетическому воспитанию будущего поколения? Как воспитывать высшие духовные, патриотические и эстетические чувства через интерес и любовь к национальной культуре?»

Традиционные репродуктивные методы, пассивная подчиненная роль учащегося в современной школе малоэффективны. На фоне глубоких социально-экономических изменений в развитии современного общества происходят серьезные перемены в системе образования и воспитания: в осмыслении его целей, содержания, методов, направленных на гуманистическое, личностно-ориентированное обучение и воспитание. Наибольшее внимание сегодня уделяется вопросам стимулирования активности ученика в процессе воспитания.

Естественная среда – это среда, в которой отсутствует принуждение, и есть возможность для каждого ребенка найти свое место, проявить инициативу и самостоятельность, свободно реализовать свои способности и потребности. Такую среду и благоприятные условия для эстетического воспитания школьников позволяет создать экскурсионная деятельность, ее активное включение в воспитательный процесс. Экскурсия – это форма, при которой учитель и учащиеся взаимодействуют друг с другом, и учащиеся становятся активными участниками воспитательного процесса (Боровиков Л.И., 2002). Только увиденное лично и эмоционально пережитое оставляет неизгладимые впечатления и глубокий след в душе ребенка.

Включать учащихся в экскурсионную деятельность надо уже с начальной школы, так как младшие школьники очень эмоциональны в силу своих психологических и возрастных особенностей. Главная задача педагога на данном этапе – стимулировать любознательность и поддерживать интерес к знакомству с духовной культурой и, в конечном итоге, воспитывать потребность духовного освоения культуры. Работа в этом направлении должна быть систематичной, регулярной и постоянной.

Цель экскурсионной деятельности – изучение культурного наследия родной страны, ее истории и достопримечательностей: памятников истории, архитектуры, искусства; природных и этнических особенностей. Беларусь обладает огромным художественным наследием, и экскурсионная деятельность как нельзя лучше способствует знакомству с белорусской культурой в разных ее аспектах: живопись, музыка, литература, памятники архитектуры и истории (Емельянов Б.В., 2007).

В Республике Беларусь большое внимание уделяется вовлечению детей и учащейся молодежи в экскурсионную деятельность. Так, например, принят закон «О туризме» (1999), разработана Государственная программа развития туризма в Республике Беларусь (2016), где сделан акцент на изучении культуры малой родины.

Возможности экскурсионной деятельности в культурном аспекте бесконечно разнообразны и направлены на:

- знакомство с историей родного края через посещение музеев, памятников истории и архитектуры, исторических маршрутов;
- приобщение к культурному художественному наследию через посещение театров, галерей и выставок, музыкальных праздников и фестивалей;
- знакомство с традициями и декоративно-прикладным искусством, народным творчеством.

Как следствие, эстетическое воспитание школьников через экскурсионную деятельность способствует формированию у них эстетических представлений и понятий на основе чувственного освоения образов, а также в результате многократных переживаний в процессе эстетического восприятия объектов и явлений окружающей действительности и произведений искусства. На этой основе у уча-

щихся формируются: эстетические знания, эмоции и чувства; потребности, интересы и склонности; эстетический вкус и способность к творческой деятельности, эстетическому поведению.

Таким образом, экскурсионная деятельность позволяет на практике познакомиться молодое поколение с культурным наследием родного края, развивает высшие духовные эстетические и патриотические чувства, оказывает огромное эмоциональное воздействие на формирующуюся личность. Активное участие учащихся в экскурсионной деятельности направлено, в конечном итоге, на формирование имиджа Беларуси как страны с привлекательным экскурсионным туризмом.

1.3. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

М.В. Метц, А.Г. Самохвалова

РЕСУРСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ С МИГРАЦИОННЫМ ФОНОМ: РЕЗУЛЬТАТЫ КРОССКУЛЬТУРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ

Миграционные процессы современного общества, связанные с военными конфликтами, политическими волнениями, экстремизмом, низким уровнем социально-экономического развития некоторых стран, безработицей и др., делают социум весьма динамичным, являются, своего рода, катализатором интеграционной активности субъектов взаимодействия. Межкультурная коммуникация, с одной стороны, стала нормой жизни для современного общества, приобрела признаки стержневой тенденции его развития, с другой стороны, – становится источником возникновения межнациональных и межконфессиональных барьеров, является стрессом, ситуацией вызова для мигрантов, которым необходимо адаптироваться к новой, незнакомой социокультурной среде.

Особенно тяжело переживают миграционные процессы дети, поскольку они болезненно воспринимают трудности освоения межкультурной коммуникации, как языковые, так и социально-психологические. Подростковый возраст представляет собой особый период, когда начинает формироваться национальная идентичность, Я-концепция, связанная с социокультурным менталитетом. Личность подростка уже чувствует себя достаточно взрослой, чтобы некритически копировать поведение родителей, однако, является недостаточно зрелой, чтобы выстраивать самостоятельные стратегии межкультурной коммуникации, болезненно интегрироваться в новую среду. Поэтому подросткам требуется адресная психолого-педагогическая помощь, направленная на их интеграцию в совре-

менном поликультурном пространстве, осознание и преодоление коммуникативных трудностей, возникающих в процессе межкультурного общения со сверстниками и взрослыми.

Нами было организовано кросскультурное исследование коммуникативных трудностей подростков в возрасте 14-16 лет ($n = 240$; $M = 15,2$), проживающих в городах федеральной земли Гессен (западная Германия) и в России (г. Кострома). Выборка включала 120 подростков – коренных жителей Германии и России и 120 подростков с миграционным фоном первого и второго поколения. Проверялась гипотеза о существовании общевозрастных коммуникативных трудностей, характерных для подросткового этапа развития, а также кросскультурных различий коммуникативных трудностей и ресурсов их преодоления у подростков-мигрантов, проживающих в России и Германии.

Методический инструментарий включал Опросник А.Г. Самохваловой «Трудности подростка в общении со сверстниками и взрослыми», позволяющего выявлять коммуникативные трудности, возникающие в ситуациях межкультурного общения – базовые, содержательные, инструментальные и рефлексивные (Самохвалова А.Г., 2014). Способы и ресурсы преодоления подростками-мигрантами коммуникативных трудностей исследовались с помощью проективного метода незаконченных предложений. Категориями контент-анализа свободных высказываний подростков были эмоциональное отношение подростка к процессу межкультурного общения, ресурсы и способы преодоления коммуникативных трудностей. Статистическая обработка проводилась с помощью программного пакета SPSS Statistics V.19.0 (U-критерий Манна-Уитни, множественный функциональный критерий φ^* – угловое преобразование Фишера). Результаты анализировались в формате межгруппового сравнения.

Комплексный теоретический анализ полученных данных позволил выявить общевозрастные коммуникативные трудности, свойственные подросткам разных стран, независимо от социокультурного контекста онтогенеза общения. Это, в первую очередь, базовые коммуникативные трудности, связанные с личностным самоопределением и развитием подростков, – трудности эмпатии, агрессивность, эгоцентризм, неуверенность в себе, трудности в установлении контакта, склонность к конформизму, неспособность занять ведущую позицию в общении, зависть к более успешным и сильным сверстникам; а также рефлексивные трудности, связанные с неспособностью подростков понимать свои переживания и желания, анализировать итоги общения, нежеланием признавать и исправлять собственные ошибки.

Причем, у немецких подростков без миграционного фона эти базовые и рефлексивные трудности наиболее выражены. Это обусловлено влиянием социокультурного контекста, в котором происходит взросление: особенностями индивидуалистического гетерогенного общества, ценностями автономизации и само-

идентификации в современной Германии. У российских подростков, не имеющих миграционного фона, более ярко проявляются содержательные и инструментальные коммуникативные трудности на объективно-поведенческом уровне общения (трудности планирования и перестройки программ коммуникации, вербальные и невербальные трудности, трудности построения диалога и сотрудничества).

Социокультурная специфика была выявлена и формах преодоления коммуникативных трудностей. Российские подростки гораздо чаще прибегают к таким деструктивным стратегиям как моббинг, манипуляции, они более склонны к эмоциональной разрядке. Немецкие подростки используют проблемно-ориентированные копинг-стратегии, ищут поддержку в семье и у взрослых, склонны к фантазиям, однако, в целях самозащиты прибегают к агрессии.

В ситуациях затрудненного общения российские подростки актуализируют различные виды ментальных ресурсов (интеллектуальных, эмоциональных, волевых, коммуникативных, телесных), помогающих им справиться с коммуникативным стрессом и преодолеть возникающие в общении трудности; в то время как немецкие подростки, стремясь преодолеть коммуникативные трудности, используют ментальные (преимущественно интеллектуальные и мотивационные ресурсы) и социальные (поддержка семьи, друзей, педагога). Вместе с тем тревожит тот факт, что у российских подростков значительно чаще наблюдается истощение ментальных ресурсов, которое связано с восприятием социальной ситуации как непреодолимой, безысходной, неконтролируемой. В подобных ситуациях подростки испытывают отчаяние, страх, панику, склонны к самообвинению, депрессии, апатии, думают о суициде – т.е. актуализируют стратегии «несоладания» с трудной ситуацией.

Исследование подростков-мигрантов показало наличие различий между теми подростками, которые выросли в Германии и в России (вторичный миграционный фон) и проживающими в Германии и России недолгое время (непосредственный миграционный фон). Мигранты первого поколения, проживающие в Германии, испытывают трудности эмпатии, не способны давать адекватную оценку своим действиям; в общении со сверстниками проявляют эгоцентризм, неспособность предвидеть конфликт, трудности в выборе способа влияния и самоконтроля. Российские подростки-мигранты испытывают трудности в установлении контакта, склонны к конформизму, не способны исправлять собственные ошибки в коммуникациях; они эмоционально-личностно зависимы от взрослых, а по отношению к успешным сверстникам испытывают зависть. Важно понять, что подростки с миграционным фоном *per se* находятся в процессе межкультурной коммуникации в любой ситуации общения и должны постоянно преодолевать сложности ситуаций межкультурного взаимодействия в семье, школе, в сфере досуга, в кругу друзей. Это мощный стрессогенный фактор для них.

Подростки-мигранты второго поколения в целом более гармоничны в межкультурных коммуникациях, что связано с успешной аккультурацией и накопленным опытом поликультурного взаимодействия. Однако мигранты, проживающие в Германии, испытывают трудности в установлении контакта со взрослыми и эмоционально-личностную зависимость от них, что вызывает вербальные трудности и усложняет самоанализ коммуникативных действий; эти же трудности возникают у мигрантов, живущих в России, но уже в общении со сверстниками. Повторяющиеся трудности мигрантов первого и второго поколения подтверждают доминантность, авторитетность взрослых в немецкой культуре; а также тот факт, что в российской образовательной среде мигранты не чувствуют себя в безопасности, боятся стать жертвами буллинга.

Подростки-мигранты первого поколения, приехавшие в Германию и Россию, преимущественно используют неконструктивные стратегии преодоления межкультурных коммуникативных трудностей: обвинение, саморазрушающее поведение, уход в болезнь, бездействие, моббинг, надежда на чудо. Более конструктивные стратегии преодолевающего поведения зафиксированы у подростков-мигрантов второго поколения: поиск социальной поддержки, решение возникшей проблемы, временное дистанцирование от травмирующей ситуации, манипулирование.

Если учитывать результаты исследования, касающиеся ресурсов, с помощью которых подростки преодолевают сложные коммуникативные ситуации, то становится понятным, что подростки с миграционным фоном часто не обладают достаточными ресурсами. Рассматривая социокультурный контекст взросления детей и подростков с миграционным фоном в Германии, можно сделать вывод о крайне неблагоприятной ситуации для приобретения и использования всех видов ресурсов (Метц М. Миграция и необходимость формирования новых межкультурных отношений в обществе на примере Германии. Альманах «Этнодиалоги», №1 (50). 2016. С. 64). Большое количество детей с миграционным фоном растет в семьях, где родители не имеют школьного и / или профессионального образования – большая часть турецкого, итальянского и марокканского происхождения (Heckmann F. Education and the Integration of Migrants. NESSE Analytical Report 1 for EU Commission DG Education and Culture. Bamberg. Efms. 2008. p. 2). Таким образом, родители не могут обеспечить адекватной образовательной и коммуникативной подготовленности детей, многие не владеют немецком языком в достаточной степени и не в состоянии его изучить. Дети таких семей не могут рассчитывать на поддержку семьи и часто сами выступают в роли «переводчиков» для своих родителей. Другая категория детей и подростков растет в семьях, обладающих культурно-образовательными ресурсами. Но и в этом случае существует миграционная специфика. Полученное в своей стране академическое образование не признается формально как равноправное. Это касается специалистов всех стран и практически всех профессий, в особенности

врачей, специалистов гуманитарных наук, учителей и др. Родители не могут работать по специальности, вынуждены соглашаться на низкооплачиваемую работу, которая занимает много времени и не приносит достаточно материальных средств. В данном случае можно говорить об обесцененных ресурсах, или, как следствие, о недостаточных ресурсах семьи для детей и подростков.

Следствием недостаточности материальных и коммуникативных ресурсов является социальное пространство, в котором вырастают дети и подростки с миграционным фоном. Они вынуждены проживать в неблагоприятных сегрегированных районах, в плохих жилищных условиях, в так называемых «горящих социальных пунктах» (или в новой языковой интерпретации в «районах города с особым потенциалом развития»). В этой связи употребляется понятие «школы в сложной социо-экономической среде взросления» (Schümer G. Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. Schümer G. at all. Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler: Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2004, s. 73). В рамках такой поликультурной среды действует целый ряд негативных факторов воздействия на коммуникативное взаимодействие подростков как со сверстниками, так и со взрослыми.

Анализ данных показывает, что большинство подростков в таких школах общается со сверстниками своей этнической группы (этническая сегрегация), общение с другими этническими группами часто обусловлено негативными стереотипами, трудностями эмпатии, раздражительностью, чувством конкуренции; конфликты разрешаются с помощью насилия. Таким образом, в отдельных районах происходит высокая концентрация детей с недостаточными социокультурными, материальными и коммуникативными ресурсами. Институт школы также не в состоянии преодолеть многослойные трудности межкультурной коммуникации.

Постоянная конфронтация с представителями различных культур, языками, моделями семьи, нормами поведения, недостаточная поддержка родителей приводит к профессиональной перегрузке педагогического состава и значительно снижает уровень образования детей, ограничивает возможности социальной поддержки в школе. Таким образом, создается учебная среда, которая сама по себе ставит развитие детей в невыгодное положение (Schümer G. Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. Schümer G. at all. Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler: Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2004. s. 112). Это обуславливает барьеры на пути приобретения эффективных новых ресурсов.

Ситуация детей беженцев, прибывших в Германию без сопровождения родителей, еще более острая. Во-первых, они не могут рассчитывать на поддержку семьи. Во-вторых, они часто должны ждать места в школе до года, что, в свою очередь, затрудняет обучение немецкому языку, ограничивает социальные контакты и коммуникацию со сверстниками. Если они и попадают в школу, то либо в классы не по возрасту, а на один или два класса ниже, либо в специальные «интеграционные» классы для иностранцев. При этом они мало общаются с другими школьниками и не приобретают новых навыков коммуникации в принимающем обществе.

На основе полученных данных можно сделать вывод о специфике коммуникативных трудностей у подростков с миграционным фоном. Неблагоприятная социокультурная среда вызывает необходимость актуализации у подростков всех видов ресурсов – личностных, когнитивных, речевых, образовательных и эмоциональных, направленных на преодоление межкультурных коммуникативных трудностей.

Для осуществления социально-педагогической и социально-психологической поддержки процессов развития межкультурной коммуникации перед организациями общего школьного и дополнительного образования стоит важная задача создания благоприятной среды для реализации адекватного образовательного и воспитательного процесса на всех уровнях. На уровне учреждений необходима система подготовки кадров, обладающих современными методами и навыками межкультурной коммуникации и способных создать функционирующую систему принятия принципов равенства и уважения разнообразия. На уровне семьи важно учитывать наличие или отсутствие ресурсов поддержки воспитательного образовательного процесса детей, способствовать устранению барьеров и приобретению новых ценностей. На индивидуальном уровне необходимы адресные педагогические и психологические механизмы поддержки на определенном этапе развития ребенка. Эти механизмы должны быть основаны на принципах доверия, уважения, веры в себя, на реальной перспективе возможностей самореализации и принадлежности к обществу как равноправного субъекта.

Е.М. Глуховский, В.Г. Литвинович
ЯЗЫК ДЛЯ МИРА

Язык – это форма выражения наших мыслей, чувств и способов конструировать реальность. Исследователи связывают язык для мира с идеями и принципами, указанными в преамбуле к Конституции ЮНЕСКО. В преамбуле говорится: «...с тех пор, как война появилась в умах людей, в сознании людей появилось желание защищать мир». Таким образом в преамбуле утверждается, что война и мир – самые главные части языка. Желания трансформируются в мысли,

мысли в слова, слова в действия. Рассматривая мир целостно, исследователи видят тотальный мир, как комбинацию внутреннего мира, социального мира и мира с природой. Так можно определять язык, как средство по установлению мира или войны.

Таким образом значение языка соотносится с целью устойчивого развития №16 (мир, справедливость и эффективные институты). С детства мы знаем поговорку «слово ранит сильнее меча», которая обозначает, что язык может ранить и даже привести к смерти.

Однако слова имеют и целебную силу. Это и есть язык мира, который мы должны использовать, чтобы установить этот самый мир. Ребекка Оксфорд подтверждает, что нам дана возможность изменить наше общество. Язык мира дарует нам средство избежать насилия, разрешить конфликты и в целом улучшить наши отношения. Так же она отмечает, что язык мира дает нам не только словарь для решения проблем, но и изменяет сознание.

Р. Оксфорд описывает этот язык с помощью различных тонов: дружелюбный, уважительный, почтительный, восторженный, осторожный и артистичный. Это дает множество возможностей для составления учебников, в которых авторы могут включать различные задания, а студенты – выбирать необходимый тон или составлять диалоги, используя различные тона, для того чтобы сформировать мирный язык.

Так же при составлении учебников важно делать акцент на языке, как факторе социального поведения. На базовом уровне он включает такие фразы, как «хорошего дня, как ты, удачи, спасибо». Несмотря на простоту использования таких фраз они создают гармонию, хотя и могут показаться обыденными. Такой язык уважает других и создает пространство для диалога. Пропуск таких форм языка может привести к остановке коммуникации, а это, в свою очередь, чревато серьезными последствиями.

Агрессия и ненависть – типы поведения, которые предотвращают становление мирного и устойчивого общества. Язык – выбор слов, структуры предложений и тонов – так же играет роль в создании такого поведения. Определение использования такого языка в агрессивной речи – это шаг к изменению «жестокости» мышления, речи и поведения. Примеры такой речи для обучения можно найти в разделе ЮНЕСКО о противодействии разжигания ненависти на ресурсе [Online Hate Prevention](#).

Важно замечать переход на эмоциональный уровень речи (тон, вырывание из контекста) для узнавания и изменения языка агрессии на язык мира. Студенты могут использовать перевод с языка агрессии на язык мира, как учебное задание: выделите слова в контексте, которые могут иметь другие значения; замените их для создания гармоничных взаимоотношений. Такой тип работы помогает студентам узнать больше о таком типе языка и его силе создавать мир.

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Статья выполнена в рамках проекта «Социализация детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, средствами искусства» государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации.

Проблема развития ценностного сознания личности не нова, однако, она приобретает иное звучание в случае социализации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, что детерминируется не только внешними условиями, составляющими непосредственно актуальную трудную жизненную ситуацию. Такое звучание обусловлено еще и особенностями условий развития – депривациями: сенсорной, двигательной, эмоциональной, материнской, психосоциальной, или утратами (Фурманов И.А., 2010). Речь идет в особенности о случаях социального сиротства.

Безусловно, для таких детей необходима индивидуальная работа с психологом и с дефектологом. Большую часть усилий психолога составляет реабилитация и компенсация дефицитов, испытываемых личностью. В этой связи широко применяется арт-терапия, использующая различные виды искусства для самопознания и нахождения, открытия внутренних ресурсов.

Но и педагогическое сопровождение социализации использует возможности искусства, способствуя преодолению негативных последствий деприваций и утрат.

Первоочередной задачей педагогов в данном случае становится развитие социального и как его основы эмоционального интеллекта, а также поиск адекватных и целесообразных способов такого развития.

Развитие эмоциональной сферы необходимо в образовании по нескольким причинам:

1. Позволяет человеку понимать себя и то, что с ним происходит. Возникающие эмоции необходимо обозначать, называя их словами. Это помогает детям не только понимать бурю своих чувств, но и успешнее справляться с ними, поскольку их узнавание и понимание, позволяет найти более эффективный способ снизить их накал и не позволить себе совершить необдуманные поступки под действием аффекта. Умение понимать и называть собственные эмоции, а также управлять ими – составляющие эмоционального интеллекта.

2. Делает человечнее, помогая человеку понимать других людей. Приобретенный опыт осознанного эмоционального отклика позволяет развивать эмоциональную отзывчивость, являющуюся фундаментом взаимопонимания. Человек становится способен понять эмоции другого человека, способен осознать их как причины поступков, как скрытые мотивы поведения. Это обеспечивает удовлетворение базовой потребности в безопасности, делая реакции другого человека более понятными и предсказуемыми, а значит менее неожиданными для другого человека. Вследствие своей предсказуемости они становятся для него менее травмирующими и не приводят в замешательство, что

освобождает от возможных манипуляций со стороны другого человека. В то же время человек становится способным обнаружить и компетентно помочь другому устранить истинную причину его плохого настроения или поведения, а значит и ее следствия: плохое настроение и поведение. Другими словами, делает человека способным управлять эмоциями другого человека, что также является составляющей эмоционального интеллекта. А способность откликнуться и не остаться безразличным к горестям или радостям другого человека – способность к сочувствию как основа человечности (причем умение «сорадоваться» сложнее приобрести, чем умение сострадать).

3. Дает человеку ощущения реальности и наполненности его жизни. На сегодняшний день зачастую эта самая наполненность жизни уступает место серым будням, которые проживаются многими как бесконечный скучный сон или как «крысиные бега», опустошая человека, лишая его радости жизни, не позволяя ощутить свою сопричастность происходящему вокруг, а значит, выключая его из самой жизни, превращая его в робота, бездушную машину, винтик системы.

4. Дает возможность научиться саморегуляции, а значит, учит:

– помогать себе выбираться из состояний крайних проявлений эмоций (состояний аффекта) до того момента, как они приведут к необратимым последствиям в жизни;

– справляться со своими слабостями, не позволяя им разрушить жизнь;

– выбирать то, что полезно, а не только то, что привлекательно;

– сдерживать то, что может оттолкнуть других и обречь на одиночество и непонимание другими;

– поддерживать в себе качества, которые помогают стать самодостаточным, успешным, способным вселить в других веру в собственные силы и жизнерадостность.

Другими словами, всё это позволяет повысить шансы на успешную социальную адаптацию.

Одним из средств успешной социализации может выступать продуктивная художественная деятельность поскольку «занятия рисованием, живописью, керамикой в сочетании с игровой инсценировкой (разыгрыванием) служат надежными средствами экстернализации переживаний ребенка и поэтому обеспечивают возможность исцеления и дальнейшего развития психики» (Фурманов И.А. Психология депривированного ребенка: Пособие для психологов и педагогов. М.: ВЛАДОС. 2010. С. 201).

Весьма успешными признаются в этой работе метод экспрессии в творческой ситуации, опосредованный рисованием, ваянием, моделированием с бумагой, красками, камнем, деревом, образными разговорами, созданием картин и произведений, музыкой и выразительными движениями тела (Джатканбаева А.Г., Даровских О.В., 2017). Это позволяет проявить агрессию в социально приемлемой форме, развивать самосознание через познание своей эмоциональной сферы посредством рефлексии собственных чувств и особенностей, а также осуществлять саморефлексию в художественном творчестве, детерминирующую развитие эмпатии и социального интеллекта.

Интерес представляет и метод творческого самовыражения, способствующий нахождению новых возможностей самовыражения, обретению и укреплению уверенности в своих силах и творческом потенциале, на основе формирования умения выделять «свое» в мире и осознавать его ценность.

Вместе с тем, продуктивным, но при определенных условиях (неформальный, адресный подход к подбору, осуществление обратной связи) может быть признано и обращение к классическим образцам искусства, которые резонируют с актуальной для ребенка ситуацией, или на которые у ребенка наблюдается эмоциональный отклик. Такие произведения искусства могут стать сильным импульсом для поиска ребенком новых вариантов собственного поведения в обществе или подражания вновь найденному в этом произведении образцу поведения. Это может оказаться тем важным источником, опираясь на который ребенок сможет восполнять свои внутренние ресурсы, помогающие справляться со сложными жизненными ситуациями.

Таким образом, средства искусства обладают большим психолого-педагогическим потенциалом социализации личности, в том числе находящейся в трудной жизненной ситуации.

Т.Е. Карпович

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В современном мире международная студенческая мобильность приобрела невиданный размах. По данным Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в мире за прошедшие два десятилетия количество иностранных студентов, обучающихся по программам высшего образования, выросло с 2 млн в 1998 г. до 5,3 млн в 2017 г. При этом выходцы из Азии представляют самую многочисленную группу иностранных студентов, обучающихся по программам высшего образования всех уровней. Группа иностранных студентов в 2017 г. составляла 56% от общего числа студентов на территории стран ОЭСР (Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>).

Общемировые тенденции студенческой академической мобильности находят отражение и в образовательной системе Республики Беларусь. Так, на начало 2019/2020 учебного года в учреждениях высшего образования обучался 18441 иностранный студент, т.е. 7,1% от общей численности студентов в стране. Наибольшее количество студентов прибыли на обучение в Республику Беларусь из Туркменистана (9788 человек – 53,1% от общего числа иностранных обучающихся), России (1439 человек – 7,8%) и Китая (1435 человек – 7,8%) (https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/solialnaya-sfera/obrazovanie/publikatsii_8/index_16031/). Очевидно, что при проектировании образовательной среды для иностранных обучающихся из дальнего зарубежья необходимо со-

здать стройную систему сопровождения, помощи и поддержки, обеспечивающую аккультурацию иностранных граждан в принимающей стране и выстроенной на принципах культурологического подхода.

Под психолого-педагогическим сопровождением иностранных студентов в учреждении высшего образования мы понимаем систему организованных и методически обеспеченных мероприятий, направленных на диагностику и профилактику возможных социальных, психологических и педагогических затруднений иностранных студентов, оказание им помощи, поддержки и консультирования, обеспечивающих профессионально-личностное развитие в условиях новой образовательной, социокультурной и бытовой среды (Кияшук Т.П., 2009). Данная система, как и образовательный процесс в целом, реализуются в процессе педагогического общения, призванного обеспечить преодоление последствий культурного шока, адаптацию и межкультурную интеграцию иностранных обучающихся в Беларуси. Поэтому профилактика преподавателем коммуникативных барьеров в образовательном процессе с иностранными студентами становится важной психолого-педагогической задачей.

Коммуникативные барьеры могут возникать из-за непонимания ситуации общения, вызванного другим языком, на котором говорят участники коммуникации, а также их принадлежностью к различным социальным, политическим, религиозным группам, что порождает разную интерпретацию понятий, употребляемых в процессе общения, и различное мировоззрение. При коммуникации барьеры могут также возникать из-за индивидуально-психологических особенностей общающихся или в силу сложившихся между ними особого рода отношений – неприязни, недоверия, страха и т.п. (Андреева Г.М., 2000). Поэтому коммуникативный аспект психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов в учреждении высшего образования приобретает особое значение.

Педагогу важно строить общение с иностранными обучающимися с ориентацией на специфику их национального менталитета, культуры, языковой картины мира, ценностных ориентаций (Колесникова Л.Н., 2017), а значит, владеть поликультурной и лингвометодической компетентностью.

К примеру, практика показывает, что в педагогическом общении с китайскими, корейскими, японскими студентами возможен барьер различий статусных позиций преподавателя и студентов в родной и белорусской культурах, так как в этих странах ученику не подобает «вопрошать» учителя, просить его повторить или пояснить сказанное, словесно или мимически реагировать на его речь в случае непонимания. У китайцев, корейцев и японцев вежливым считается не смотреть в лицо собеседнику, избегать его взгляда и в разговоре время от времени посматривать вниз, что для белорусского преподавателя может ассоциироваться с недостаточной внимательностью студента или нетвердым знанием предмета обучения.

Поэтому педагогу важно обеспечить иностранным студентам понимание своего сообщения до непосредственной коммуникации путем предоставления электронных версий учебных пособий, текстов лекций и учебных презентаций, снимающих физические и временные помехи в коммуникации преподавателя и

иностранных обучающихся, снижающих тревожность, страх неуспеха. *Во время* непосредственного общения педагогу важно использовать в речи синонимичные конструкции, приводить яркие примеры с учетом специфики национального менталитета и культурных особенностей аудитории, вступать в диалог с обучающимися на основе их речевого этикета.

Анализ литературы (Митрофанова О.Г., 2016) и опыт педагогического общения с туркменскими студентами показывают, что для них характерны трудолюбие при отсутствии дисциплины и скрупулезности, недостаток инициативности и предприимчивости, слабое логическое осмысление учебной информации в силу доминирования конкретного мышления над абстрактным. Из-за отсутствия умений и навыков самостоятельной работы наиболее привычным для туркменских студентов видом деятельности в процессе обучения выступает воспроизведение готовой информации, часто по памяти. Так, анализ содержания самостоятельных работ, выполненных туркменскими студентами в процессе изучения педагогики как гуманитарной дисциплины, показывает их склонность к списыванию у других студентов либо заимствованию готовых текстов из сети Интернет безотносительно к полученному заданию.

Учитывая честолюбие туркменских студентов, сопряженное с обидчивостью, постановка уточняющих вопросов преподавателю может расцениваться ими как демонстрация слабости.

Поэтому *до* непосредственного общения с туркменскими обучающимися педагогу важно позаботиться о снятии барьеров непонимания путем предоставления кратких адаптированных текстов для чтения, предпочтительно на бумажных носителях. *Во время* непосредственной коммуникации педагогу следует подробно разъяснять учебный материал в сочетании с наглядными примерами житейского характера.

Нами было проведено эмпирическое исследование по диагностике психолого-педагогического сопровождения самостоятельной работы иностранных студентов 2-го курса переводческого факультета Минского государственного лингвистического университета (МГЛУ) в 2016-2019-м гг. (n=230) в процессе изучения педагогики как гуманитарной дисциплины. Исследование показало, что культурологический подход к организации педагогического общения обеспечивает достаточный уровень владения умениями и навыками самостоятельной работы каждому третьему туркменскому студенту и каждому второму китайскому студенту.

Именно поэтому в организации педагогического общения при подготовке иностранных обучающихся к выполнению самостоятельной работы целесообразно обеспечить большее разнообразие заданий и способов их методического обеспечения с учетом социокультурных детерминант в их восприятии, принятии решений, чувствах и действиях. Это создаст иностранным студентам с различными этнопсихологическими характеристиками, способностями, возможностями и потребностями ситуацию выбора индивидуальной образовательной тактики и повысит ритмичность их работы.

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Вступление современного общества в эпоху глобальной информатизации характеризуется не только новыми технологиями и социальными преобразованиями, но и качественно новым уровнем форм и способов межличностного, межгруппового взаимодействия. В этом отношении развитие культуры общения подрастающего поколения как элемента общей культуры является чрезвычайно актуальным и должно базироваться не только на традиционных подходах и принципах, но и учитывать новые реалии современности.

Именно такой реалией на сегодняшний день является глобальная компьютерная сеть Интернет, успешно реализующая наряду с функциями хранения, обработки, передачи информации функцию свободной коммуникации. Интернет за последние десятилетия оказывает значительное влияние на культурный уровень общества, который в свою очередь определяет особенности культуры общения.

Общение как вид социального взаимодействия обусловлено не только культурным контекстом, в котором находится общество в конкретных исторических условиях, но и влиянием на общение личностных качеств его субъектов (Зерчанинова Т.Е., 1997). С появлением виртуальной среды понятие «субъекты общения» приобрело более широкий смысл. Если ранее субъектами общения выступали конкретные лица, непосредственно взаимодействующие в реальной жизни, то с появлением социальных сетей ими стали не только знакомые, но и совершенно незнакомые люди разного возраста, территориально разобщённые. В такую виртуальную коммуникацию активно включаются дети и подростки, что закономерно оказывает влияние на формирование их ценностей. В случае, если субъекты виртуального общения характеризуются далеко не положительными личностными качествами, чертами характера и соответствующими им манерами общения, то не исключено, что растущая личность ребенка в таких виртуальных сообществах может интериоризировать негативный коммуникативный опыт. Ни родители, ни педагоги не способны оградить школьников от такой сетевой коммуникации, но могут способствовать формированию у школьников представлений об общекультурных ценностях и культуре общения в целом.

Важным также является обучение учащихся приемам эффективной коммуникации. Предметом обсуждения могут стать проблемы, связанные с установлением контактов с окружающими людьми, вопросы гармонизации эмоционального фона в общении, реализации принципов культуры речи, эффектов межличностного, группового восприятия, общения с трудными коммуникантами, распознавания искажения истины, неискренности собеседника, исключения речевых конфликтогенов и др. Особое внимание должно уделяться изучению приёмов, методов, типов манипулирования в межличностном общении людей, в том числе разработке и применению тактик противостояния такому манипулированию в виртуальном общении.

Следует также рассмотреть влияние на развитие культуры общения школьников его целей. А.В. Мудрик выделял две цели общения и соответственно два вида общения: *межличностное общение*, имеющее целью удовлетворение потребности в общении, создание или поддержание эмоционально удовлетворяющих школьников взаимоотношений с окружающими; *ролевое общение*, возникающее в процессе различных видов деятельности, познания, спортивных занятий, игр, организованных взрослыми (Мудрик А.В., 2001).

Глобальная информационная сеть к настоящему времени оказала значительное влияние на эти цели и виды общения. С бурным развитием сетевых технологий во всём мире *межличностное общение* школьников наряду с устной формой общения стало осуществляться в письменной форме посредством различных мессенджеров и социальных сетей, даже при наличии возможности непосредственного общения.

Если ранее существовала некая субкультура общения локального подросткового сообщества, и такое общение могло иметь контролируемый характер со стороны родителей, учителей и других взрослых, то в настоящее время границы этих сообществ размыты, а субъекты общения скрыты. Фактически развилась особая субкультура виртуального общения, иногда содержащая нормы, размывающие традиционное понимание культуры, а зачастую вступающие в противоречие с общекультурными требованиями и правилами. Характерным становится применение школьниками в своей речи специфических сленгов и языковых приёмов, привнесённых из виртуального общения.

Последствия постоянного использования своеобразного интернет-языка (специфических лексических и грамматических, а также графических средств, жаргонизмов, сокращений, умышленных нарушений в фонетике и др.) проявляется в речи школьников в таких явлениях, как неумение выстраивать устные высказывания, выражать эмоции вербальными средствами и др.

В качестве цели межличностного виртуального общения детей и подростков выступает социальное восхищение и одобрение, рейтинг, цитируемость, презентация себя, лайки, подписки.

В отличие от межличностного общения, которое в виртуальной среде становится все менее контролируемым, *ролевое общение*, в частности педагога с учащимися, с появлением виртуального пространства, наоборот, обретает новые возможности и значительно активизируется. Это происходит за счет использования педагогами электронных образовательных ресурсов, платформ, средств электронной коммуникации, приложений и программ дистанционного управления классным коллективом, блогов, аккаунтов класса в социальных сетях, что в совокупности позволяет выстраивать стратегии индивидуальной коммуникации с каждым учащимся, транслировать эффективные техники и приёмы, увеличивать общий объем времени на индивидуальное общение.

Такое виртуальное педагогическое взаимодействие в конкретном виде деятельности ориентировано на показатели культуры общения: уважение личного

достоинства партнера по коммуникации – вежливость, отсутствие жесткого давления, уважение права другого иметь собственную точку зрения; достижение цели общения, установление психологического комфорта между участниками взаимодействия; творческий компонент в общении – умение общаться в неординарных ситуациях, а также исходя из индивидуальности партнёра (Зерчанинова Т.Е., 1997).

Подводя итог сказанному, можно заключить, что в современных условиях при развитии культуры общения личности школьника должны быть приняты во внимание новые реалии современности, выражающиеся в виртуализации коммуникативной сферы.

С одной стороны, это порождает педагогически неконтролируемое влияние на этот процесс различных субъектов общения; с другой стороны, это способствует расширению возможностей реализации в виртуальной среде педагогического взаимодействия, направленного на решение задач развития культуры общения как элемента общей культуры личности.

В.Г. Литвинович, Д.О. Короленко

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ МЕЖНАЦИОНАЛЬНУЮ КОММУНИКАЦИЮ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Одна из актуальных проблем современного образования – это подготовка школьников к коммуникации. Следует отметить, что огромную роль в развитии и формировании индивида как личности играет культура общения, которая в свою очередь является одним из основных факторов установления межличностных связей и взаимоотношений между людьми и нациями.

Во время обучения в учебном заведении дети получают навыки социального поведения, однако, необходимо подчеркнуть, что круг социализации достаточно ограничен, что в будущем может иметь последствия в виде неподготовленности взрослых людей к взаимодействию с окружающими во внешнем мире.

По причине того, что во время обучения в местах получения образования дети имеют узкий круг общения, не выходящий за рамки определенной социальной группы, они не располагают достаточно сформированными гуманистическими и духовно-нравственными ценностями по отношению к другим людям. Дети, «коммуницируя» лишь друг с другом, могут и не иметь верного представления о понимании, как себя вести с тем или иным членом общества. В дополнение к вышеизложенному следует упомянуть, что, как правило, из-за неверных суждений людей возникают конфликты, которые могут быть различной степени опасности не только для непосредственных участников, но и для окружающих.

В XXI веке современному образованию необходимо уделить особое внимание межнациональному общению учащихся, что значительно поспособствует преодолению коммуникативного барьера и предоставит им дополнительные преимущества в будущем в конкурентоспособном обществе. Это обеспечит более

углубленное приобщение детей к культурным традициям не только своего, но и другого народа, а также поможет им в овладении общечеловеческими ценностями. Дети смогут напрямую пообщаться с представителями других наций и культур, что поможет формированию таких нравственных ценностных качеств личности, как порядочность, вежливость, толерантность, культурность и тактичность, а также обеспечит освоение ребёнком основных социальных ролей, моральных и этических норм.

Учебные заведения, сотрудничая с представителями разнообразных наций и культур, приглашая их провести диалог с определенной социальной направленностью, могут оказать существенное влияние на несформированную систему нравственных ориентиров школьников.

Благодаря подобному диалогу дети смогут не только преодолеть коммуникативные и межкультурные барьеры, но и в процессе сравнения себя с другими людьми, смогут отыскать в себе какие-то определенные личностные характеристики.

При дальнейшем постоянном сотрудничестве учащиеся приобретут навыки общения, научатся ими пользоваться в зависимости от особенностей ситуации и личности, с которой они будут вести диалог. Это дает основание говорить о том, что дети получают необходимый опыт общения, они смогут разбираться в людях, верно оценивать их характер, отношения и поступки. Данная практика диалога в процессе обучения уже с младшего школьного возраста поможет ребенку овладеть умениями взаимодействия в ситуациях повседневного общения.

Необходимо также добавить, что одним из существенных преимуществ данного сотрудничества является возможность использования в общении не только своего родного, но и иностранного языка. Представители других наций, не знающих русский или белорусский языки, могут общаться на одном из самых распространенных интернациональных языков – английском. В XXI веке не стоит недооценивать знания других языков, так как они не только расширяют возможности взаимодействия с представителями других культур, но и являются средством осмысления этого мира в целом. Именно через изучение иностранных языков человек овладевает чужой культурой и воспитывает в себе толерантность и тактичность в общении с другими нациями. Иными словами, межнациональный диалог способствует взаимопониманию и взаимоуважению между различными народами.

Сущность всего вышеизложенного сводится к тому, что взаимодействие между нациями с помощью подобного сотрудничества, сможет дать современному образованию еще больше возможностей для воспитания *культуры общения* через диалог, основываясь на идеях гуманизма.

Подрастающее поколение сможет перенять опыт и знания другой культуры и языка через межнациональный диалог и воспитать в себе те или иные качества личности, что позитивно скажется на будущем не только учащихся, но и самой нации.

Н.А. Орехова, А.Г. Яскович

КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

*Ты и не заметишь, как и когда общение
с мудрыми людьми принесло тебе пользу,
но саму пользу от этого общения заметишь.*

Платон

Современная педагогика является личностно-ориентированной, что позволяет использовать культурологический подход в образовании.

Таким образом, образование можно рассматривать как процесс овладения культурой, направленный на развитие и целостное преобразование личности человека, обеспечивающий различные пути познания мира, творчества и диалога как способы саморазвития и самореализации учащегося.

Практически это означает, что необходимо ориентировать школьников на получение знаний, позволяющих им сформировать собственное понимание окружающего мира и социума.

Очевидно, что овладение культурным опытом – процесс субъективный, следовательно, очень важным является нацеленность учащихся на самостоятельную мыслительную деятельность, умение находить собственные решения и делать собственные выводы, выявление своих способностей и творческое самовыражение. В школе образовательное пространство организовано на коллективно-групповых началах, что не позволяет в полной мере реализовываться индивидуальным траекториям развития личности учащихся. Индивидуальное личностное развитие возможно в процессе научно-исследовательской деятельности учащихся.

Под научно-исследовательской деятельностью понимается деятельность учащихся, связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением. В процессе такой деятельности необходимо изучение теории, посвященной данной проблеме, выдвижение собственной гипотезы, сбор собственного материала, его анализ, обобщение и собственные выводы. При этом возникает ситуация совместного постижения окружающей действительности, когда учитель и ученик составляют пару «коллега – colega». Передача навыков практической деятельности порождает пару «наставник – младший товарищ».

Взаимодействие учителя и его ученика во время общей работы способствует формированию культуры общения учащегося. Один из важнейших аспектов научно-исследовательской деятельности – обсуждение. Именно в процессе обсуждения возможных путей решения поставленной задачи, способов обработки накопленного научного материала и анализа полученных результатов и рождается «истина», т.е. решение задачи.

Культурное общение предполагает уважение к собеседникам, доброжелательность и терпимость, умение непредвзято вступать в общение с другими

людьми. В контексте научно-исследовательской деятельности это означает умение выслушать и понять оппонента, умение в совместной дискуссии отыскать точки соприкосновения различных мнений.

Слово, произнесенное вслух, во все времена было главным средством общения и воздействия на людей. Поэтому культура речи, т.е. способность грамотно и четко доносить свои мысли и идеи до слушателей и читателей, является важнейшей частью культуры общения. Научно-исследовательская деятельность учащихся способствует формированию культуры речи. Правильная, грамотная речь необходима для написания текста исследования. В процессе такой работы происходит значительное обогащение словарного запаса учащихся. Во время защиты своих работ учащиеся совершенствуют свое речевое мастерство, учатся говорить уверенно, четко произносить слова, расставлять акценты в процессе выступления.

Защита исследовательской работы на научно-практических конференциях разного уровня требует от учащихся умения отстаивать свое мнение, приводить аргументы и доказательства в его подтверждение. В процессе общения с членами жюри может возникнуть ситуация непонимания, сопровождающаяся возникновением у учащегося отрицательного эмоционального отношения к окружающим. Такие моменты следует предусмотреть при подготовке учащихся к выступлению и научить их сдержанности в проявлении отрицательных эмоций.

Культура научного общения интернациональна. Участие в работе таких международных научных конференций как 62-я международная конференция студентов по физике и естественным наукам «Open Readings 2019» (март 2019 года, стендовый доклад), 15-я международная конференция молодых ученых «Developments in Optics and Communications 2019» (апрель 2019 года, выступление), 12-я Международная научно-техническая конференция «Квантовая электроника» (ноябрь 2019 года, стендовый доклад) позволило нашим учащимся получить опыт общения со сверстниками в мультинациональной среде. На подобных конференциях начинающие исследователи имеют возможность встретиться с известными учеными.

Приобретенные в процессе научно-исследовательской деятельности умения выслушать и понять оппонента, отыскать в совместной дискуссии точки соприкосновения различных мнений дают ребятам возможность обмениваться и делиться своим научным опытом, услышать конструктивную критику и получить полезные советы необходимые для дальнейшей научно-исследовательской деятельности.

Сегодня общество нуждается в образованных, мыслящих, мобильных, творческих, успешных людях, которые способны адаптироваться к быстро изменяющимся условиям жизни. Теодор Рузвельт заметил, что «самая главная формула успеха – знание, как обращаться с людьми». «Общение», «обхождение» и «обращение» с людьми – синонимы. Так, Т. Рузвельт отметил важность культуры общения, которая развивает научно-исследовательскую деятельность учащихся.

НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ПРЕДМЕТ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Сегодня гуманизация общечеловеческого сообщества становится особо актуальной. Атомная война, экологический крах и эгоизация людей – это основные причины гибели любой цивилизации. Самая страшная и самая мало осознаваемая причина гибели – это эгоизация. А она сегодня проникла в семью, школу, детские формирования и компании. То, что сегодня происходит на нашей планете – агрессивные выступления отдельных формирований и партий, цинизм на страницах прессы, кощунственное отношение к историческим памятникам, осквернение памятных мест, унижительное обесценивание трудовой деятельности целых поколений – все это подвергает дискредитации воспитательный потенциал не только школы, но и общества. А какие уроки эгоизации и бестактности, по нашему мнению, дает подрастающему поколению современный Интернет!

Фронтальный анализ вопросов нравственного воспитания показал, что сегодня в жизни одни духовные ценности подменяются другими, часто не имеющими никакого отношения к подлинной морали. Так, трудовая активность подменяется расчетливостью, потребительством; политическая культура – отрицанием авторитетов и программных документов; политический плюрализм – вседозволенностью и анархией личности; патриотизм – стремлением к национальному превосходству; интернационализм – космополитизмом; экономическая борьба – коррупцией.

Конкретные политические, социальные и экономические преобразования высветили имеющиеся в нашем обществе проблемы воспитания, а в ряде мест и усилили его слабые стороны. Увеличился рост преступности среди несовершеннолетних, снизился интерес к учению, упала общественная активность молодежи, шире стали распространяться наркомания и пьянство, ранняя проституция. Все это вызывает тревогу у родителей, школы, общественности за будущее нашего общества.

Перспективы нравственного воспитания определяются тем, насколько мы сможем противопоставить натиску деформированной субкультурной социализации систему общечеловеческих ценностей. Последние должны определять содержание воспитания и составлять духовность воспитательного коллектива. Из этого следует, что необходимо «очеловечить» воспитательный процесс.

Назначение ценностей – формирование целостной личности как высшей ценности, личности, способной самостоятельно и творчески мыслить, имеющей чувство собственного достоинства, понимающей свое предназначение и охраняющей личностный статус, несмотря ни на какие обстоятельства.

В практике ценности выступают как многоуровневая система воспитания: *идеал* – совершенный образ, определяющий деятельность человека; *норма* – внутренне принимаемое обязательство; *принципы* – руководящая идея, основное

правило деятельности; *цель* – механизмы интеграции действий человека; *отношение* – проявление отношений в деятельности; *значение* – определение смысла, благодаря которому происходит оценивание.

Для самостоятельной работы студенты получили следующие задания: к семинарским занятиям (изучить теорию и содержание основных нравственных общечеловеческих ценностей, смысла жизни, человеческого назначения, человеческой сущности и др.); на педагогической практике провести с учащимися открытые дискуссии (какие качества они в наибольшей степени ценят в человеке); провести массовый опрос родителей (какие нравственные ценности они воспитывают и хотят видеть в своих детях); с окружающими людьми – личностный опрос (какие нормы поведения они оценивают положительно или негативно в отношении к поведению современных школьников); с педагогами образовательного или дополнительного образования (какие ценности они видят в основе системы воспитания).

Студенты получают задание: обобщить данные и на их основе определить свою систему нравственного воспитания. Приведем первоочередные воспитательные направления, которые определены студентами:

– *идеалы*: правда, доброта, красота (гармония во внутреннем облике воспитанника, в его поступках, словах, действиях);

– *права*: равенство, братство, свобода (одинаковое положение членов коллектива);

– *обязанности*: слово, дело, пример (по отношению к себе, своей семье и членам коллектива);

– *деятельность*: экология, милосердие, миротворчество (улучшение окружающей жизни);

– *забота*: семья, общество, отечество (взаимоотношение с окружающими);

– *действия*: самостоятельность, самоуправление, сотрудничество (личное осознание требований не по принуждению, а по зову своей совести).

На заключительном этапе самостоятельной работы студенты дают развернутую характеристику ценностей и разрабатывают один из путей их внедрения: ценностное внушение, ценностный тренинг, тренировка в деятельности, ценностная рефлексия, ценностные действия, педагогическая поддержка, этика ненасилия, гуманистическое отношение, активизация мыслительной деятельности, обучение ценностному процессу (выбор, оценивание, действие), стимулирование нравственной деятельности, поиск нравственных ценностей и идеалов и др.

Нравственные ценности разрабатываются и принимаются всем коллективом – детьми, родителями и учителями, которые помнят, что нравственные ценности не привносятся извне, а вырабатываются членами коллектива. По нашему мнению, учить можно в каждой школе, а вот воспитывать – только в авторской. Здесь дети и взрослые воспринимают принятые в коллективе взгляды, ценности и нормы как свои собственные. В таком случае нравственные ценности дают каждой личности систему эталонов, которые затем утверждаются в повседневной жизни.

ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ответственность – один из самых сложных феноменов в теории волевых качеств. Его называют «качеством высшего порядка» из-за тесной взаимосвязи с эмоциональной, нравственной и мировоззренческой сторонами личности. Это качество отражает склонность человека придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнять свои обязанности и его готовность дать отчет за свои действия перед обществом и самим собой.

Тема ответственности была важна и серьезна во все времена. Чем раньше человек поймет, что такое ответственность, тем будут лучше для него же, потому что ответственность – это, прежде всего, власть и сила. Да, возможно тяжело брать ответственность на себя, ведь неизвестно до чего это может довести, если взять на себя слишком много. Но нужно понять и осознать, что только сильный и успешный человек берет на себя ответственность, а слабый и не совсем успешный человек будет стараться переложить ответственность на других, делая это сознательно или подсознательно. Тот факт, что есть число людей, которые не готовы брать на себя ответственность даже за свою собственную персону, вручая ее другим, говорит о том, что проблема ответственности остается не совсем решенной.

Ответственность имеет огромное значение во всех сферах жизнедеятельности человека и общества в целом. Она является одним из первичных, фундаментальных оснований человеческого бытия и нравственности.

Начальная школа – наиболее ответственный период в жизни человека. Именно в младшем школьном возрасте начинается целенаправленное обучение и воспитание, основным видом деятельности ребенка становится учебная деятельность, которая играет решающую роль в формировании и развитии всех его психических свойств и качеств. Учится, воспитывается человек не только в начальной, но и в средней, и в старшей школе, и всю жизнь. Но в начальных классах закладывается то, что будет развиваться и укрепляться с возрастом. Поэтому учить и воспитывать младшего школьника – очень ответственная задача.

Развитие ребенка происходит в деятельности. Только собственными силами можно усвоить опыт и знания, накопленные человечеством, развить свои интеллектуальные и другие способности. Основной деятельностью, которая обеспечивает формирование психических свойств и качеств ребенка школьного возраста, является учебная, познавательная деятельность, развивающая личность уже с младшего школьного возраста.

Психические процессы, с помощью которых человек познает мир, себя и других людей, называются познавательными процессами или познавательными способностями: внимание, память, мышление, воображение и др.

Процесс формирования ответственности в осуществлении общественно-полезной деятельности будет эффективным, если учитель:

- учитывает уровень сформированности ответственности у младших школьников;
- мотивирует младших школьников на общественно-полезную деятельность, используя систему индивидуальных поручений и творческих заданий;
- использует формы работы, направленные на формирование у младших школьников опыта ответственного поведения: добровольный труд на пришкольном участке, волонтерство, социальные проекты.

Понятие «ответственность» предполагает наличие субъекта и требует указания на объект. Субъект – конкретная личность, взаимодействующая с миром. Объект – это то, за что субъект несет ответственность. Это может быть поручение, просьба, судьба общего дела и др. В силу возрастных особенностей ребенок не может управлять своим поведением, отвечать за последствия своих действий в необходимой степени. Поэтому организацией общего дела, распределением обязанностей между детьми, проверкой правильности выполнения заданий и поручений занимается преимущественно школьный учитель. Он иногда берет на себя функции «инстанции», подчас лишая детей возможности проявить самостоятельность.

Ответственность предполагает наличие определенного уровня саморегуляции, самоконтроля и самооценки. Система обучения, отражающая эти положения, существенно отличается от традиционной: учащиеся самостоятельно планируют выполнение тех или иных дел, распределяют обязанности, контролируют выполнение, определяют для себя систему оценивания. Педагог ненавязчиво осуществляет поддержку детей на всех этапах выполнения задания. В плане составляющих компонентов ответственности выступает целый ряд других качеств личности: честность, справедливость, принципиальность, готовность отвечать за последствия своих действий, настойчивость, усердие, стойкость, выдержка. Для успешной реализации этих качеств необходимо формирование и развитие таких эмоциональных черт ребенка, как способность к сопереживанию, чуткость в отношении к другим людям. Таким образом, ответственность проявляется не только в характере, но и в чувствах, восприятии, осознании, мировоззрении, *культуре поведения личности*.

Для изучения ответственности младшего школьника можно использовать различные методы и методики. Чтобы определить, как младшие школьники осознают понятие «ответственность», т.е. какого ученика они считают ответственным, можно провести опрос: «Как ты понимаешь, что такое ответственность? Какого ученика ты бы назвал ответственным? Назови самых ответственных ребят в классе».

1.4. ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Т.В. Фурьева, О.В. Шевченко

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Развитие любого общества во многом зависит от качества семейного воспитания, являющегося основной базой развития ребенка и первым социальным институтом для получения навыков социального взаимодействия. Именно в семье ребенок учится правилам поведения и основам морали, усваивает жизненные ценности, в семье формируются навыки взаимодействия с другими людьми, передаются духовные и нравственные ценности.

Семейное воспитание отличается от педагогического, согласно определению, под семейным воспитанием понимаются процессы воздействия на детей со стороны родителей (Гурко Т.А. Актуальные проблемы родительства в России М.: Институт социологии РАН. 2013. 209 с.). Семья для ребенка одновременно является и средой обитания, и воспитательной средой. Семейное воспитание объединяет в себе обеспечение преемственности культурных традиций, помощь в социальной адаптации ребенка, формирование ценностно-смысловой сферы личности и морально-нравственной культуры поведения. В семье ребенок получает базовые представления о физическом здоровье, трудовом воспитании и интеллектуальном развитии (Сластенин В.А. Педагогика. М.: ИЦ «Академия». 2013. 576 с.). Основной задачей родителей является создание максимально комфортных условий для развития ребенка, обеспечение безопасной среды, воспитание чувства собственного достоинства и целостности представлений о себе.

Основной особенностью семейного воспитания является эмоциональная включенность родителей в процесс воспитания, обусловленная причастностью детей к семейной атмосфере. В отличие от семейного педагогическое воспитание базируется на целях и задачах, основанных на специфике личностных особенностей детей, которое предназначено для формирования у ребенка ценностного отношения к миру и самому себе (Сластенин В.А., 2013). Каждый родитель, являясь индивидуальностью, обладает своими представлениями о воспитании, как семейном, так и педагогическом. Педагоги дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), обладая профессиональным образованием и опытом, а также объективностью оценки, в некоторой степени, являются экспертами педагогического воспитания. Поэтому нами был проведен опрос педагогов ДОУ на предмет понимания ими трудностей в семейном воспитании, который показал, что затруднения могут вызывать следующие факторы:

- занятость родителей отметили 40% педагогов;
- трудности коммуникации как основные, выделили 36,7% педагогов ДОУ;
- отсутствие родительского мастерства подчеркнули 30% педагогов ДОУ;

– перекладывание ответственности за воспитание детей на педагогов отметили 23,5% опрошенных педагогов ДООУ.

Для определения понимания родителями сущности и содержания семейного воспитания был проведен опрос родителей детей, посещающих ДООУ, им были заданы соответствующие вопросы. В исследовании приняло участие 74 родителя, возраст которых от 23 до 53 лет. Большая часть исследуемых родителей старше 30 лет (70%), имеют высшее образование 34 человека (46%), большинство родителей имеют первичный родительский опыт (в семье второй или третий ребенок) 55 человек (73%). Как видно, большинство родителей, принявших участие в опросе, в достаточно зрелом возрасте и обладают опытом воспитания детей, то есть к вопросу родительства способны относиться достаточно ответственно.

Опрос показал, что основными задачами семейного воспитания родители считают следующие: развитие личности ребенка (21%); адаптация ребенка в социуме (24%); получение опыта жизни в обществе, правила поведения в обществе, передача опыта и умений (26%); передача ценностей и формирование социально-культурных норм (24%); получение знаний, умений и навыков (8%); формирование личностных качеств – навыки общения и межличностного взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми (13%); морально-нравственное развитие – манеры общения и поведения, морально-эстетические формы поведения, духовные качества (8%).

Как видно, только часть родителей считают задачами семейного воспитания передачу опыта и умений, формирование правил поведения в обществе и социально-культурных норм, овладение навыками общения и межличностного взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми, воспитание норм поведения, в том числе и морально-эстетических.

Как отмечает Р.В. Овчарова, на воспитательный потенциал семьи оказывают влияние, в том числе, и детско-родительские отношения, которые определяют компетентность родителей в вопросах воспитания детей (Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. М.: МПСИ. 2006. 496 с.). Опрос родителей дошкольников 4-6 лет показал, что чаще всего взрослые под детско-родительскими отношениями понимают: взаимопонимание (27 человек – 36%), общение с детьми (25 человек – 34%), любовь (21 человек – 28%), дружбу (18 человек – 24%). Так же, с понятием детско-родительских отношений родители соотносят: заботу (10 человек – 14%), уважение (7 человек – 9%), взаимопомощь (3 человека – 4%), поддержку, совместный досуг, развлечения и праздники, опеку, нежность и доброту (по 1%).

Интересно, что достаточно часто родители используют для характеристики детско-родительских отношений слово «взаимопонимание», которое предполагает, что дети будут также понимать поступки своих родителей, как и они, детские мотивы.

Это свидетельствует о непонимании родителями возрастных особенностей детей, так как обоюдное понимание должно быть между равными взрослыми

людьми, дети же, в силу особенностей своего возрастного развития, еще не способны быть полностью ответственными за себя, свои поступки, особенно в дошкольном возрасте. С другой стороны, третья часть родителей считает общение с детьми и любовь к ним важной частью детско-родительских отношений, что говорит о значимости для них оптимального развития их детей.

Анализируя проведенное исследование, можно отметить, что часть современных родителей понимает, что примером для детей является личность родителей, их поведение, ценности и морально-нравственные показатели; что в основе воспитательного процесса лежат взаимоотношения с детьми, построенные на любви, уважении, поддержке. В то же время, на качество семейного воспитания могут оказывать влияние такие отрицательные факторы, как занятость родителей, отсутствие с их стороны педагогического мастерства, а также перекладывание полноты ответственности за воспитание детей на плечи педагогов.

Л.И. Василевич

ПРОЕКТ «УНИВЕРСИТЕТСКИЕ СУББОТЫ»

Одним из важнейших актов, совершаемых молодым человеком в своем жизненном и профессиональном самоопределении, является выбор профессии, профиля дальнейшего образования, последующее трудоустройство. При этом большая часть молодых людей сталкивается с серьезными проблемами, причины которых кроются в том, что подавляющая часть старшеклассников имеет весьма приблизительные представления о существующих профессиях на современном рынке труда, оказываются не в состоянии соотнести предъявляемые той или иной сферой профессиональной деятельности требования со своей индивидуальностью.

К существенным факторам профессионального самоопределения относятся: возраст совершения выбора профессии, уровень информированности личности (знание себя, требований профессий, предъявляемых к личности, осведомленность о рынке труда) и уровень ее притязаний. Известно, что профессиональное самоопределение – процесс многомерный и многоступенчатый, является одним из главных компонентов взросления личности, ее социализации. В связи с этим выделяются его последовательные этапы: «детская игра», «подростковая фантазия», «предварительный выбор профессии», «принятие решения по выбору профессии» (Кухарчук А.М., 2006).

Учитывая детскую психологию, возрастные особенности учащихся, особенности этапов формирования профессионального самоопределения в гимназии №5 Минска был разработан профориентационный проект «Университетские субботы», представляющий собой технологию профессионального самоопределения на разных этапах развития личности в условиях шестого школьного дня, целью которого является создание информационного образовательного пространства для развития личностных и профессиональных перспектив учащихся в процессе формирования их будущей профессионально-образовательной траектории.

В качестве гипотезы выступает предположение о том, что на профессиональное самоопределение на разных этапах развития личности в условиях шестого школьного дня влияют социальные условия, межличностные отношения в коллективе, а также выбор профориентационных технологий в соответствии с особенностями профессионального самоопределения на разных этапах развития личности. Рассмотрим практическую сторону реализации проекта «Университетские субботы». Учитывая режим работы гимназии в условиях допрофильной подготовки и профильного обучения (пятидневная учебная неделя), определены участники проекта «Университетские субботы» – гимназисты 8-11-х классов, а также иные субъекты образовательных отношений, причастные к образовательной и профориентационной деятельности в гимназии.

Каждый возрастной этап профессионального самоопределения характеризуется определёнными особенностями.

Для учащихся 8-х классов эта *фаза является формирующей* – период, когда у ученика возникает актуальный интерес к выбору профессии. На данном этапе среди учащихся 8-х классов акцент ставится на организационно-просветительскую деятельность (теоретическую и практическую подготовку) к выбору труда на основе предоставленной информации о востребованных на рынке труда рабочих профессиях, специальностях. В условиях шестого школьного дня на базе кабинета социально-психолого-педагогической службы (СППС) активно функционирует Школа практической помощи «Познай самого себя», сотрудники которой осуществляют комплексное сопровождение учащихся и их родителей, оказывают методическую поддержку классным руководителям в вопросах профессионального самоопределения подростков («От чего зависит выбор профессии? Быть полезным себе и людям», «Профессии, которые выбирают наши дети», «Воспитываем себя», «Что в человеке самое главное?»).

С помощью активных средств профориентационной деятельности (деловые игры, группы по интересам, факультативные занятия, общественно полезный труд, индивидуальные собеседования и др.) у учащихся 8-х классов формируется добросовестное отношение к труду, понимание его роли в жизни человека и общества, дается установка на выбор профессии, развивается интерес к трудовой деятельности.

Возрастной этап профессионального самоопределения учащихся 9-х классов характеризуется той особенностью, что для данной возрастной категории эта *фаза является направляющей*. Особенность ее состоит в том, что она способствует проектированию профессионально-образовательной траектории учащихся, развитию творческих качеств личности каждого подростка для дальнейшего выбора профиля обучения в соответствии со своими возможностями, способностями, учетом рынка труда. Определяется особая роль учебных предметов, их интеграция в мире современных профессий. В целях формирования профессионального самосознания учащихся 9-х классов весьма продуктивной формой профориентации и трудового воспитания являются экскурсии на предприятия, а также профессиональные пробы.

На базе Школы практической помощи, которая называется «Познай самого себя» в определенных условиях шестого школьного дня учащимся 9-х классов предоставляется возможность познакомиться с некоторыми степенями профессиональной пригодности, такими понятиями, как: «профограничения», «психограмма», «дееспособность», «темперамент», «профотбор», то есть составляющими системы «ГОДЕН».

Для учащихся 10-х и 11-х классов возрастной этап профессионального самоопределения эта фаза является закрепляющей. Целью этой фазы является продолжение формирования профессиональных интересов, создание условий для реализации выбора ученика, адаптации в профессиональной среде.

Среди учащихся 10-х классов наблюдается «примеривание» профессии на себя в различных видах учебной, внеклассной, общественно-полезной деятельности. Алгоритм работы по профессиональному и личностному самоопределению учащихся 10-х и 11-х классов осуществляется на базе углубленного изучения тех предметов, к которым у них проявляются устойчивый интерес и способности. В условиях шестого школьного дня активизируется *информационно-просветительская работа*: регулярно обновляется информация на стенде по профориентации (рубрика «Твое профессиональное будущее», «Новые профессии на рынке труда Беларуси», «Куда пойти учиться»), организуются *экскурсии в учебные заведения*, встречи со студентами факультетов.

Таким образом, решение задач, выдвинутых в ходе реализации проекта «Университетские субботы», непосредственно обуславливает эффективность профориентационной работы в учреждении образования. В условиях шестого школьного дня в гимназии создано информационно образовательное пространство, которое формирует у учащихся 8-11-х классов их будущие профессионально-образовательные траектории, активизирует внутренние личные позиции старшеклассников в осознанном выборе профессии/специальности, стимулирует развитие их личностных и профессиональных перспектив, координирует функционирование единой системы профориентации в условиях согласованности всех субъектов сетевого межведомственного взаимодействия.

В.П. Гарезина

О НАУЧНОМ ПОДВИГЕ ВЫДАЮЩЕГОСЯ РУССКОГО УЧЕНОГО ИВАНА МИХАЙЛОВИЧА СИМОНОВА

Продолжая свою исследовательскую работу о людях науки, я заинтересовалась судьбой Ивана Михайловича Симонова. Его жизнь и научное дело тесно связаны с деятельностью Казанского государственного университета. Интересно было узнать, что он жил и работал в одно время с другим великим русским ученым – Н.И. Лобачевским. И.М. Симонов сменил Н.И. Лобачевского на посту ректора Казанского государственного университета (Васильев А.В., 1992). Небольшая работа посвящена исследованию более раннего периода в жизни И.М. Симонова – его активному участию в открытии в 1820 году Антарктического материка (Гришин Ю.А., 1972.)

Что же наши школьники в XXI веке знают про открытие Антарктиды в начале XIX века? Они знают, что совершить это открытие выпало на долю замечательных русских мореплавателей Ф.Ф. Беллинсгаузена и М.П. Лазарева (Пивоварова Г.П., 1989.)

Известные офицеры русского флота Ф.Ф. Беллинсгаузен и М.П. Лазарев окончили Морской корпус, много лет ходили на военных кораблях, участвовали в кругосветных морских путешествиях. В составе экспедиции были два судна: шлюп «Восток» водоизмещением 900 тонн с экипажем 111 человек и шлюп «Мирный» водоизмещением 530 тонн с экипажем 70 человек. Ф.Ф. Беллинсгаузен был командиром шлюпа «Восток». Командиром второго шлюпа «Мирный» был М.П. Лазарев.

Антарктическая экспедиция отправилась в плавание из Кронштадта 4 июля 1819 г. Участники экспедиции вели тщательные исследования районов плавания: уточняли имеющиеся географические карты, систематически производили океанографические и метеорологические наблюдения. Два небольших парусных судна, искусно лавируя, пробивались среди огромных ледяных гор. Сплошные туманы, сильные снегопады, шквалы неизмеримо затрудняли управление кораблями. И каждый день, несмотря на сложные метеорологические условия, велись научные наблюдения. В середине января 1820 г. корабли пересекли Южный полярный круг, и 28 января (16 января по старому стилю) 1820 г. впервые перед глазами русских мореплавателей открылись необозримые ледяные просторы шестого материка – Антарктиды.

Открытие, равное подвигу Колумба, свершилось. Вот как записал это событие М.П. Лазарев: «16-го генваря достигли широты 69 градусов 23 минуты, где встретили матерый лед чрезвычайной высоты; и в прекрасный тогда вечер... простирался оный так далеко, как могло только достигать зрение» (Пивоварова Г.П. По страницам занимательной географии. М.: Просвещение. 1989. С.113).

Мы знаем, что экспедиция продолжалась практически до середины 1921 года. Через год, 15 января 1821 г. при совершенно ясной погоде с кораблей увидели на юге землю, которую Ф.Ф. Беллинсгаузен назвал Берегом Александра I: «Я называю обретение сие берегом потому, что отдаленность другого конца к югу исчезала за предел зренья нашего. Сей берег покрыт снегом, но осыпи на горах и крутые скалы не имели снега. Внезапная перемена цвета на поверхности моря подает мысль, что берег обширен» (Пивоварова Г.П. По страницам занимательной географии. М.: Просвещение. 1989. С. 113). Тогда был открыт южный материк.

Так, 23 апреля 1921 г. корабли направились к берегам России, а 24 июля 1821 г. шлюпы «Восток» и «Мирный» прибыли на Кронштадтский рейд. Позади осталось около 50 тыс. миль труднейших океанских переходов.

Какие главные итоги экспедиции, о которых должны знать современные школьники? Был открыт Антарктический материк, на карты нанесены 29 неизвестных ранее островов, на основе обстоятельных метеорологических наблюдений составлено представление о климате Антарктиды, выполнены обширные океанографические наблюдения ранее не изученных районов Мирового океана.

В заключение проведем небольшую викторину, цель которой – познакомиться с интереснейшими материалами истории Императорского Казанского университета.

Вопрос №1. Казанский университет имеет непосредственное отношение к первой русской Антарктической экспедиции. Что представлял собой Казанский университет в первой половине XIX века? Ответ: Университет Казани в многочисленных своих заведениях и кабинетах, представляется просвещенному наблюдателю истинным храмом наук, где каждая отрасль познаний находит для себя и достойный алтарь, и усердных жрецов для служения.

Вопрос №2. Кто из ученых Казанского университета вел научные наблюдения во время первой русской антарктической экспедиции на борту одного из кораблей? Ответ: И.М. Симонов (1794 - 1855) – выдающийся ученый-астроном, путешественник. В 1819 году он стал членом и фактически научным руководителем знаменитой кругосветной экспедиции Ф.Ф. Беллинсгаузена и М.П. Лазарева, открывшей новый материк – Антарктиду. И.М. Симонов же стал и первым из ее участников, который рассказал о ней русскому и зарубежному читателю, его первая статья об экспедиции появилась в печати в 1821 г.

Вопрос №3. Какие интересные сведения о жизни и деятельности И.М. Симонова можно узнать в научной литературе? Ответ: Среднее образование И.М. Симонов получил в Астраханской гимназии, в 1808 году продолжил учебу в Казанской гимназии, а в следующем году стал студентом Казанского университета. В 1814 г. он начинает преподавать в стенах родного университета и становится адъюнктом физико-математических наук, а уже через два года избирается экстраординарным профессором.

Вопрос №4. Что явилось практическим результатом научной экспедиции Симонова? Ответ: Научные результаты путешествия профессор И.М. Симонов обобщил в своих статьях (все они хранятся в архивах Казанского университета). Важным итогом этого путешествия стало и то, что ученый-астроном И.М. Симонов привез значительное количество зоологических, геологических и этнографических коллекций. Путевые заметки И.М. Симонова свидетельствуют о том, что он с большим интересом изучал культуру различных народов, с которыми ему пришлось встретиться во время своего путешествия.

Вопрос №5. Когда написаны И.М. Симоновым следующие поэтические строки: «Жизнь наша, как река, светла, чиста, прозрачна, /Когда с стремлением своим путем идет, /А без того она мутна, скучна и мрачна, /Как в озере вода без стока зацветет...»? Ответ: Это отрывок из путевых записок И.М. Симонова, сделанных во время той самой знаменитой первой русской антарктической экспедиции 1819-1821 гг.

Дальнейшая научная и педагогическая деятельность И.М. Симонова, а также его труды на посту ректора Казанского университета (1845 г.) ждут своих исследователей.

РОДИНЕ С ДЕТСТВА ВЕРНЫ – ГОЛОС МАЛЬЧИШЕК ВОЙНЫ

Нет ничего прекраснее правды, кажущейся неправдоподобной!

С. Цвейг.

Мы можем обратиться к детям со словами: «На фотографии далекого теперь от нас 1941 г. вы видите, дорогие ребята, моего отца, Малютин Петра Ефимовича, ему тут 20 лет. Он встретил врагов, фашистских захватчиков, 22 июня этого года, находясь в кадровой армии, как он говорил, он был солдатом-связистом. Сдерживая натиск огромной немецкой армии, наши защитники вынуждены были отступать до подхода новых сил... Помогала им вся страна, помогала настоящая фронтовая дружба. Они вместе готовы были погибнуть в каждом бою... Они хоронили погибших и снова шли в бой за Родину, за своих родных и близких. Отец всегда говорил нам, своим детям, уже после войны, что первыми шли в атаку на врага, защищая каждую пядь родной земли, самые смелые, самые умные, самые добрые, самые веселые воины – герои! Они вели за собой всех остальных своим примером! И больше всего на свете отец жалел тех, кто погиб в 1941 г. и не узнал, что мы все-таки победили в той войне. Но они одержали первую очень трудную Победу в битве под Москвой в декабре 1941 г. Отец из всех боевых наград больше всего ценил Медаль «За оборону Москвы». На удостоверении о выдаче этой медали написаны дорогие его сердцу слова: «За нашу советскую Родину!» и «За участие в героической обороне Москвы».

Путь к Великой Победе 1945 г. продолжался еще много дней и ночей. Миллионы наших славных защитников погибли... Но миллионы и вернулись, сохранив историческую память, правду о священной войне, о пути к Победе! Теперь попробуйте принять эстафету памяти от них вы, наши сыновья, дочери, внуки и внучки! А мы, дети оставшихся в живых, прошедших всю войну от начала и до конца фронтовиков, считаем эту связь поколений самым дорогим в нашей жизни, на нашей земле!

Мы помним их живые рассказы о своих друзьях-солдатах, о своих любимых полководцах, мы читаем их любимые стихи, знаем и поем их любимые песни, читаем воспоминания писателей-фронтовиков. Именно это помогает и будет помогать нам всем жить достойно на нашей прекрасной земле, которую они защитили и сберегли для нас с вами.

Отец, гвардии старший сержант Петр Малютин дошел до Берлина, он до самой смерти гордился своими боевыми товарищами и их подвигами, в его памяти останется навсегда «Гвардейская пушечная артиллерийская кенигсбергская краснознаменная ордена Кутузова бригада».

И однажды нам захотелось собрать пословицы русского народа о Родине, о мужестве, которые передавались из поколения в поколение, стали как бы заветом всем нам, живущим на этой земле: «Родина-мать, умей за нее постоять! Бой – святое дело, иди на врага смело! Честь солдата береги свято! Слава к тому приходит, кто впереди ходит. Хорош грибок белый, а солдат – умелый. Нет обороны – заклюют и вороны. Если народ един, он непобедим. Кто за Родину дерется,

тому сила двойная дается. Русский немцу задал перцу. Москва – что гранит, никто Москву не победит».

К 75-летию Победы в Москве, на Поклонной горе, будет увековечен подвиг 300 тысяч юных героев войны.

Д.С. Кирбай, А.В. Трацевская

ВОСПИТАНИЕ У ПОДРОСТКОВ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ

В настоящее время в нашем обществе царит равнодушие и бездуховность, отсутствие бережного и чуткого отношения людей друг к другу. В связи с таким положением особо актуальным является развитие и воспитание у детей гуманного отношения к «другому», в основе которого лежат такие категории как сопереживание и сочувствие. Каждый человек должен уважать право другого человека на выражение своей индивидуальности.

Гуманизм как мировоззренческая концепция признаёт ценность человека, как личности, его права на свободное развитие, проявление своего индивидуального сознания. А гуманность, личностное качество человека, которое обусловлено принципами гуманизма, формируется на основе благожелательного отношения человека к окружающим. Человеческая жизнь – высочайшая ценность в мире.

Принцип гуманного отношения к людям берёт начало в древности. Великие педагоги внесли огромный вклад в формирование идей гуманного отношения к людям (Конфуций, Ж.-Ж. Руссо, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, К.В. Гавриловец, В.Т. Кабуш и др.).

Общие требования, определяющие отношение человека к людям: быть всегда внимательным к чувствам, нуждам, стремлениям других; решать с позиции разума споры, конфликты с другими людьми; считать самым большим преступлением посягательство на жизнь человека; видеть высший смысл своей жизни в служении людям; активно защищать человеческое достоинство другого человека, борясь с проявлением социальной несправедливости. Человек человеку – друг, товарищ, брат!

Проявление гуманности в повседневном отношении к людям: помощь каждому, попавшему в беду, защита слабого и беспомощного; доброжелательное отношение к успехам других; терпимость к мелким недостаткам людей.

Воспитание у подростков гуманного отношения к людям выступает условием снятия противоречий между личными и общественными интересами. Поэтому, в структуру понятия гуманности можно включить следующие компоненты: уважение – признание достоинства, ценности личности другого человека; чуткость – заботливое отношение к волнующим других людей проблемам; чувство справедливости – признание обязательными для всех, в том числе для себя, нормативных требований и уважение прав других людей; доверие – уверенность в порядочности и доброжелательности другого человека; сочувствие – свойство человека, позволяющее ему ставить себя на место другого, видеть в нём

подобного себе, глубже понимать его душевное состояние; самокритичность – видение себя глазами окружающих.

У каждого человека существует потребность в дружбе, любви, материнстве, отцовстве. Именно эти потребности помогают молодому поколению приобщаться к духовному миру другого человека.

Особенное значение в формировании у обучающихся потребности в благополучии окружающих и в творческой самоотдаче людям придается гуманному стилю отношений учителя к учащимся. Педагогу необходимо: проявлять интерес к увлечениям, желаниям, суждениям учащихся; уважительно относиться к их мнению; опираться на положительное в личности; радоваться успехам и обязательно выполнять обещанное.

В повседневной педагогической практике нередко можно встретить проявления педагогической «интолерантности» разной степени – от безразличия к мнению ребенка до унижения ребенка за «неправильные взгляды».

Принцип гуманистического взаимодействия – это понимание естественности и неизбежности различий между людьми и готовность уважать эти различия, способность к сосуществованию с другими людьми, к вступлению с ними в ненасильственные формы взаимодействия, т.е. – готовность и способность к диалогу. Поэтому, взаимоотношение педагога и детей должно строиться на основе доброжелательности.

Так, мы можем выделить условия эффективности формирования гуманных отношений: организация воспитательного коллектива, работа по его сплочению и совершенствованию; обеспечение сочетания систематической работы по формированию гуманистического сознания подростков с организацией практического проявления ими гуманных отношений в деятельности; взаимодействие педагога и семьи в формировании гуманных отношений подростков. Цель гуманистического воспитания реализуется в организации жизнедеятельности воспитанников в здоровой духовно богатой среде. Поэтому, наша миссия, будущих педагогов, увидеть и услышать каждого ребенка, раскрыть его природу, найти и развить его лучшие качества. Мы создадим новый мир, если станем добрее и внимательнее к другим!

А.В. Клышейко, А.В. Трацевская

НЕНАСИЛЬСТВЕННАЯ ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Орудием и посредником воспитания
должна быть любовь, а целью – человечность.*

В.Г. Белинский

В настоящее время значительно возрастают воспитательные функции школы, призванной создать необходимые условия для достижения главной цели воспитания – самоактуализации личности растущего человека. Ориентируясь на формирование личности обучающегося, признание её ценности и необходимости для современного общества, следует помнить, что личность обучающегося формируется под влиянием личности самого учителя.

Обращаясь к истории и тенденциям развития отечественного и зарубежного образования, особое место сегодня хотелось бы выделить идеям гуманизма, воспитанию в духе ненасилия, личностно-ориентированному подходу в преподавании и др. Этика ненасилия признает необходимость, целесообразность и оправданность отказа от использования насилия, силы вообще при решении каких бы то ни было политических и социальных проблем, ставит в основу государственного-правовой деятельности принципы гуманизма и требования общечеловеческой морали и нравственности.

Так, Л.Н. Толстой считал, что зло имеет цепную реакцию: раз возникнув, оно порождает ответные действия, которые, даже будучи оправданными, не удерживаются в рамках справедливости, порождая новое зло, поэтому единственным способом остановить этот разрушительный процесс является решимость воздержаться от возмездия за причинённое зло.

Духовно-нравственному воспитанию на ненасильственной основе посвящены работы таких известных ученых-педагогов, как Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори, Л.Н. Толстой, а также В.А. Ситаров, В.Г. Маралов, В.Т. Кабуш и др. И сегодня эти идеи не теряют свою актуальность, а даже приобретают новые масштабы.

В Республике Беларусь функционируют нормативные документы и программы, например, Кодекс Республики Беларусь об образовании, Конвенция ООН о правах ребёнка, Государственная программа Республики Беларусь на 2016-2020 годы «Образование и молодёжная политика», которые обеспечивают нормативно-правовую базу деятельности учреждений образования. Но почему же проблема «насилия» в образовательном процессе продолжает существовать в обществе?

Сложно говорить о «педагогике ненасилия», когда современный человек толерантен к «тиранизму» практически во всех сферах жизни: вооружённые конфликты, терроризм, «вербальное избиение», популяризация жестокости и безжалостности в кино и СМИ. Конечно, нельзя не сказать о роли системы современного образования в решении вышеупомянутой проблемы. Сегодня образовательный процесс на ненасильственной основе нацелен на воспитание подрастающего поколения, уважающего права и свободу других людей. Поколение, которое бережно относится к природе и всему живому, осознаёт свои права, живёт по законам Добра, Красоты, Правды, способно решать конфликты без использования различных форм принуждения.

Здесь важной задачей педагога является организация жизнедеятельности обучающихся на ненасильственной основе. Преподаватель всегда организован и дисциплинирован, в то же время открыт и искренен, знает, как избежать эмоционального выгорания, считает своим долгом мотивировать детей на достижение новых высот, а также способствует их «добровольному» саморазвитию.

Однако некоторые учителя на сегодняшний день осознанно или неосознанно используют различные методы и приемы, основанные на принуждении. Исследование В.Г. Казанской и наши собственные наблюдения показали,

что довольно часто многие педагоги прибегают к методам, блокирующим контакты между ними и учащимся, нарушая личные границы ребёнка: повышенной интонацией, окриками, нравоучениями, насмешками. Учащийся видит «жестокую картину мира», где правда за тем, кто сильнее. Все это, включая физическое насилие, является недопустимым. К сожалению, подобное иногда встречается и в нашей стране. В связи с этим Министерство образования Республики Беларусь разработало этический кодекс для педагога. При возникновении конфликтных ситуаций преподаватель не должен смотреть на своего ученика как на врага: очень часто причиной эмоционального срыва, недопустимого поведения ребёнка являются его внутренние переживания, проблемы, что смело можно сопоставить с «криком души о помощи». Поэтому одним из самых важных качеств преподавателя является умение сочувствовать, ведь каждый из нас хотя бы раз говорил, что учитель – «вторая мама», школа – «второй дом».

Организация жизнедеятельности обучающихся на ненасильственной основе является предпосылкой для использования особых методов, приемов и форм работы. Для того, чтобы вышеперечисленные компоненты могли быть реализованы в полной мере, должна быть создана благоприятная педагогическая среда, в которой учащиеся будут чувствовать себя комфортно.

Д.И. Коткова

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В настоящее время существует большое количество подходов к обучению иностранному языку. Считается, что оптимальным является использование нескольких подходов в рамках одного занятия иностранного языка.

Проектный, коммуникативный, культуроведческий и страноведческий подходы предстают наиболее эффективными и продуктивными в сфере образования. Их основными целями и задачами выступает развитие компенсаторных умений, когнитивных процессов у обучающихся, а также создание благоприятных условий для творческой самореализации личности.

Современные реалии требуют, чтобы будущие специалисты не только были вооружены знаниями, но и могли овладеть необходимыми способами для их получения, а также применить эти знания в соответствии с той или иной ситуацией общения.

Основная задача, которая ставится на сегодняшний день перед педагогом, заключается в подготовке грамотного специалиста, который умеет адекватно воспринимать чужую речь и культуру, приходить к консенсусу, успешно владеет и может применить соответствующие знания и навыки в зависимости от той или иной ситуации иноязычного общения. Здесь, разумеется, на первый план выходит коммуникативный подход в обучении различным видам деятельности. Данный подход содействует развитию коммуникативной компетенции соответственно и ее составляющих: языковой, социокультурной, компенсаторной, речевой и учебно-познавательной.

При обучении лексической составляющей, в рамках определенных тем по иностранному языку, разумно использовать такие виды игр как: *Word Search, Cross Words, Chain Words* и задания типа:

1) *Discuss the following questions in pairs or small groups.*

2) *Read the words to the song and tell the story of what happened from the point of view of... .*

3) *Read out your sentences to a partner. Your partner decides which sentences are true and which are false.*

4) *Complete the sentences below with information about yourself. Then work in pairs and compare your sentences. What are the differences?*

В условиях нескончаемого информационного потока рекомендуется давать задания на анализ, сопоставление и прогнозирование действий, способствующие, в первую очередь, развитию критического мышления. Например, по теме «*Job hunting*» могут быть составлены списки самых распространенных отечественных и зарубежных профессий. Обучающимся может быть дана возможность проанализировать причины популярности тех или иных профессий в условиях иноязычных сред. В дополнение к этому обучающиеся должны уметь спрогнозировать, какие профессии будут оставаться все ещё актуальными в будущем, а в каких из них отпадет надобность.

При обучении грамматике коммуникативный подход предполагает изучение грамматических форм и структур на ситуативной и функциональной основах. Многие студенты сталкиваются с серьезными затруднениями в процессе употребления грамматических форм в процессе коммуникации. Именно при помощи вышеназванного подхода студенты могут использовать комплекс приемов, позволяющий обеспечивать ситуативное усвоение различного рода языковых единиц. Одним из эффективных приемов является применение грамматических игр или заданий коммуникативной направленности на уроке иностранного языка.

Здесь целесообразно использовать различные виды условных предложений с целью продемонстрировать опыт обучающихся и их желания, например, *If I were you..., I would..., I wish....* Например, в рамках темы «*Travelling*» обучающиеся оказываются на необитаемом острове, и здесь преподаватель ставит им задачу не только овладеть лексическим, но и грамматическим материалом – использовать условные предложения в соответствии с заданной проблемной ситуацией

Употребление превосходной степени и степеней сравнения имен прилагательных по теме «*Shopping*»: *Your dress is cheaper than mine.*

Употребление конструкции *to be going to* с целью прогнозирования ближайшего будущего: *I am going to visit the USA.*

Игровые ситуации по определенной тематике не только облегчают усвоение лексического и грамматического материала, способствуют увеличению темпа проведения занятия, но и самое главное – изучаемые структуры, благодаря многократному повторению, быстро и «ненавязчиво» закрепляются в памяти обучающихся.

Кроме того, стоит отметить, что актуальность задачи учиться для современного молодого человека в условиях быстроизменяющегося и технологически развивающегося мира становится все более значимой. Для того, чтобы оставаться конкурентоспособными, мобильными и инновационными, молодым людям приходится пропускать через себя огромное количество информации. При этом студенты должны уметь не только выделять главное, но также научиться подходить к ситуации творчески. Эффективным средством развития самостоятельности, самовыражения и умений учиться является проектно-исследовательская работа.

Благодаря такому подходу студенты не только учатся размышлению, анализу и синтезу информации, но и приобщаются работать в сотрудничестве, обмениваясь мнениями и приобретая ценные знания и богатый опыт совместной деятельности.

Проектно-исследовательская деятельность: воспитывает у студентов ответственность, целеустремленность, инициативность; формирует у них навыки самостоятельности принятия решений; способствует самореализации личности и умению подходить к проблеме с различных точек зрения.

Например, по теме «*Countries and cultures*» студентам можно предложить провести исследование по различным англоязычным странам, делая акцент на сопоставление и анализ национальных праздников, традиций и блюд с отечественными.

Таким образом помимо коммуникативной происходит формирование культуроведческой и страноведческой компетенций. Так, обучающиеся постепенно адаптируются к другой картине мира и выходят на новый уровень владения коммуникативными стратегиями и тактиками овладения иностранным языком, т.к. именно знание национально-культурной специфики стран изучаемого языка обеспечивает успешность межкультурной коммуникации.

Для студентов с более продвинутым уровнем владения иностранным языком целесообразно на занятиях использовать просмотр аутентичных аудио- и видеоматериалов. В ходе прослушивания или просмотра этих фрагментов обучающиеся могут не только выполнять задания на основе услышанного, но также и озвучивать диалоги по ролям при выключенном звуковом сопровождении.

Основной целью обучения иностранному языку, несомненно, является овладение диалогической устной речью. Вместе с тем стоит уделять внимание и овладению монологической речью. С помощью мини-эссе студенты по различным темам могут выразить свое отношение по тому или иному вопросу, затрагивая такие актуальные темы как «*Climate*», «*Social issues*», «*Health care*» и т.д.

Таким образом, данные подходы к обучению иностранному языку позволяют студентам применять полученные знания в соответствии с конкретными жизненными ситуациями или реалиями другой иноязычной среды.

А.В. Старовойт, А.В. Трацевская

ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Современные преобразования в обществе определяют необходимость формирования личности, обладающей способностью нестандартно и эффективно решать жизненные проблемы, а также готовностью человека обучаться на протяжении всей жизни (непрерывное образование). В этой связи перед школой встает соответствующая задача – создание необходимых условий для самореализации личности школьника, что в свою очередь требует оптимизации учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся.

Идею самореализации раскрыл в своих работах А. Адлер, который считал, что это «универсальное стремление человека к самосовершенствованию». А. Маслоу вывел понятие самоактуализации, которое подразумевает стремление к саморазвитию, самосовершенствованию и воплощению в жизнь своего потенциала. В психолого-педагогической литературе понятие самореализации получило, как известно, многоаспектное рассмотрение (А.М. Богомолов, А.В. Мудрик, Г.К. Селевко, В.В. Сериков и др.). Но в общем виде можно рассмотреть, как поисковая активность личности, использование возможностей развития «Я», достижение личностных смыслов, целей, планов, своего предназначения через включение в расширяющийся круг социальных контактов и типов деятельности реализуется посредством собственных усилий, сотворчества с другими людьми. Поэтому, самореализация личности школьника представляет собой процесс формирования взаимосвязанных (мотивационных, эмоциональных, когнитивных, коммуникативных и волевых) структур личности школьника. Где критериями и показателями определения уровня самореализации личности школьника могут выступать: положительная мотивация (познавательный интерес, стремление к успеху, к саморазвитию); продуктивность (работоспособность, самостоятельность, способность к длительному научному поиску); креативность (изобретательность, критичность ума, умение анализировать).

Гуманизация современного образования выводит проблему творческой самореализации на передний план. Именно творчество предполагает способность к саморазвитию, помогает найти новые, нестандартные, подходы к работе. Школа является местом, где ребёнок проводит большую часть времени, учебная деятельность играет значительную роль в жизни ребёнка, и, соответственно, служит одной из важных сфер его самовыражения.

Первыми, понятие «творчество», рассматривали Платон, Аристотель, Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Дж. Локк, И. Кант и др. Как процесс, протекающий в сознании, творчество объясняли Г.В. Лейбниц и Т. Гердер; как способность создавать то, что может стать образцом для подражания, творчество характеризовал И. Кант; как творческую активность, которая сопутствует человеку в течении всей жизни, обеспечивая непрерывность процесса самопознания и самоопределения определял Ф.В. Шеллинг; как один из путей осознания и выражения идеального творчество рассматривал Г.В.Ф. Гегель.

Такие современные ученые, как Ю.В. Прокудин и В.С. Акулинина, в своей работе «Творческая самореализация личности как педагогическая проблема» говорят о том, что отсутствие возможности творческой самореализации школьников: негативно сказывается на учёбе; приводит к формированию комплекса неудачника; замедляет дальнейшее развитие личности. Однако на современном этапе остро встаёт проблема слабой мотивации к учению у большинства учащихся. По мнению авторов, регламентация учебного времени и строгие требования учебных программ приводят к снижению не только активности, но и самостоятельности обучающихся, что отрицательно влияет на процесс их самореализации.

Одним из решений данной проблемы могут стать такие виды учебной и внеучебной деятельности школьников, которые способствуют их творческой самореализации. Для более эффективного усвоения материала достижения образовательных целей и повышения заинтересованности школьников в обучении необходимо организовать учебно-воспитательный процесс так, чтобы в нём была творческая составляющая.

В процессе творчества у обучающихся повышается мотивация к изучению конкретного учебного предмета. Например, на уроках русского языка дети записывают правила в тетрадь разноцветными ручками. Эти правила представлены в нестандартной формулировке, простой и понятной детям. На уроках русской литературы дети придумывают продолжение произведения; используют стиль великих писателей для описания событий родного города; разыгрывают сценки на основе изучаемых произведений. При этом дети сами с удовольствием включаются в творческий процесс, подготавливая реквизит, разучивая роли, устраивая театральные представления.

Таким образом, творческая самореализация играет важную роль в повышении мотивации к обучению и положительно сказывается на успеваемости учащихся. В современной школе, однако, существует проблема нехватки талантливых педагогов, заинтересованных в результатах своего труда, способных создать условия для творческой самореализации своих учеников.

В творчестве человек раскрывается, «расцветают» его таланты. Но для этого необходимы определённые условия – способный от рождения, талантливый, заинтересованный в детях и в работе педагог, который может дать толчок развитию творческих способностей обучающихся. Современному обществу нужны образованные, творческие люди, которые способны самостоятельно принимать решения.

И.С. Усенко

ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

Деятельность учителя по оцениванию степени соответствия реально достигнутых учащимися результатов планируемыми целям представляет собой сложный процесс и несет в себе определяющий стимулирующий потенциал для обучающихся. В ходе вузовской подготовки мы ориентируем студентов на важность оценивания и объясняем, что система оценивания учебного

труда учащихся должна учитывать, как результативность всех видов учебной деятельности ученика и процессуальную сторону усвоения учебного материала, так и проявление индивидуальных качеств и личностных свойств. При этом учение не следует отождествлять с учебной деятельностью, поскольку продуктом учебной деятельности рассматривается сам учащийся: его способности, результат развития его сфер. В учебно-познавательной деятельности для учителя оценить – это значит определить возможности учащихся в решении задач, поставленных перед ними в процессе обучения.

На практике оценке подлежат как объем, системность и обобщенность усвоенных учащимися знаний, так и уровень развития специальных предметных, общеучебных и интеллектуальных навыков и умений, универсальных компетенций, включая индивидуальные образовательные параметры и личностные компоненты ведущих сфер человека. В комплексе эти компоненты определяют уровень успешности усвоения знаний и умений учащимся.

С помощью оценки учитель даёт учащимся возможность представить уровень собственных знаний, показать, чего он достиг в учении. Отсюда следует психологическая роль оценки знаний. Хорошая оценка якобы побуждает ученика к дальнейшим успехам, а плохая подстёгивает «нерадивого» и заставляет «исправлять» оценку, т.е. постараться усвоить необходимые знания.

Чаще всего такая схема в реальной педагогической практике не всегда осуществляется. Если ученик без усилий для себя получит хорошую оценку, то у него исчезает побудительный мотив к учению. Плохая же оценка зачастую так угнетает ученика, что он вовсе перестаёт учиться.

Очень часто на оценку знаний школьников влияет субъективный фактор: учитель предвзято относится к ученику, т.к. заранее уверен в том, что данный ученик не способен получить высокую оценку, либо, наоборот, не может поставить низкую оценку ученику, который обычно учится хорошо. Для повышения роли контроля в усвоении знаний учителю необходимо добиваться того, чтобы оценка была адекватной истинным знаниям учащихся.

Педагогическое оценивание будет эффективным при осмыслении учителем совокупности функций оценочной деятельности в обучении ученика как субъекта саморазвития: ориентирующей, стимулирующей, корректирующей и др.

Ориентирующая функция оценочной деятельности обеспечивает восхождение учителя и ученика к ценностям современной культуры. Педагог передаёт культурологические личностные отношения, а ученик через их восстановление восходит к культурологическим новообразованиям. Оценка учителя помогает ученику ориентироваться среди ценностей и «антиценностей», понять объективное значение своего поведения, связь с окружающим миром.

Стимулирующая функция вызывает: развитие субъективности личности, отношения к себе как автору своих поступков; активность учеников при усвоении ими разных видов деятельности, норм культуры.

Корректирующая функция обеспечивает приобретение учеником опыта поведения, которое соответствует установленным в обществе нормам. Предназначение этой функции – затормозить нежелательные проявления ребёнка, научить

его регулировать поведение, понять зависимость настроения окружающих людей от поведения каждого.

На наш взгляд, культура контрольно-оценочной деятельности учителя заключаются в следующем:

1. Педагогическое мастерство учителя, в конечном счете, определяется его собственным индивидуальным самосовершенствованием, хотя содержание его профессиональных знаний и умений зависит от социальных запросов. Выдающиеся педагоги появлялись в результате непрерывного духовного самосовершенствования, постепенного анализа своей работы, поиска новых методов и средств, путей и направлений эффективного воспитания подрастающего поколения. Их не формировали, они формировались сами, учились и учили одновременно.

2. Методы повышения квалификации, стимулирование развития педагогической культуры, методика работы с учителями в школе, в районе, в области всегда являются лишь способом самообразования, средством сравнения себя с другими, внешним обстоятельством, которое способствует главному – профессиональному самосовершенствованию.

3. Основным принципом профессионального роста учителя во все времена была связь теории с практикой: анализ научной литературы, осмысление своего опыта в виде идеи, концепции, теории и применения новой научной информации в педагогической практике. (Правы были К.Д. Ушинский и А.С. Макаренко, считавшие педагогический опыт без науки ничем иным, как педагогическим знахарством, равно как и теорию, не проверенную, не внедренную в практику, педагогической схоластикой).

4. Педагогика является очень сложной наукой, а педагогическая деятельность – очень сложным искусством, поэтому связь теории и практики в деятельности учителя возможна в наибольшей мере в процессе педагогического творчества. Важнейшим фактором успешности этого творчества является культура контрольно-оценочной деятельности учителя, которая определяет стиль его взаимодействия с учащимися, степень доверительности отношений между участниками педагогического процесса.

5. Уровень владения творческим подходом является основным показателем педагогического мастерства учителя. Вероятными уровнями владения творческим подходом являются самостоятельное применение увиденного у других учителей (репродуктивное творчество); отработка собственной концепции обучения в воспитании (авторская методика); создание новой концепции педагогической деятельности (педагогическая инновация); исследовательский уровень педагогической деятельности (научно-исследовательский подход к обучению и воспитанию).

6. Критерии уровня сформированности контрольно-оценочной деятельности учителя проявляются в его труде, в общении с коллегами и воспитанниками. Под критерием принято понимать признак, на основе которого производится оценка, мерило оценки, от греческого – средство для суждения. В философии

критерием считается признак, на основе которого происходит сравнительная оценка и выбор возможных решений.

На наш взгляд, культура контрольно-оценочной деятельности учителя определяется тем, что он должен:

- иметь собственное оценочное суждение по поводу работы учащихся;
- оценивать самостоятельную работу учащихся только по их запросу, т.к. самооценка учащихся должна предшествовать оценке учителя;
- оценивать учащихся только относительно их собственных возможностей и достижений;
- оценивать деятельность учащихся только по совместно выработанным критериям оценки данной работы.

Соблюдение этих положений позволит учителю полноценно, результативно, грамотно выполнять контрольно-оценочную деятельность, в полной мере проявить свое профессиональное мастерство и творчество.

ЧАСТЬ 2

ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ – ГЛАЗАМИ ДЕТЕЙ

2.1. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ПРОЕКТЫ И ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

Василиса Артамонова

Руководители: Л.Н. Онсина, Н.И. Вечерина

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА

Развитие гибких навыков XXI века является одним из образовательных трендов и обязательных факторов, которые должны определять кадровую политику страны. Конкурентное преимущество получают те специалисты, которые не только владеют профессиональными навыками, но и обладают гибкими навыками – креативным, критическим и другими видами мышления. Важно не только «думать по-современному», но и «накапливать знания из совершенно разных областей науки», «уметь их комбинировать и эффективно применять для решения необходимых задач». Образовательные программы в современной школе важно адаптировать не только для формирования «жестких навыков – hard skills», которые также необходимы в профессиональной деятельности, но и для формирования «гибких навыков – soft skills», «цифровых навыков – digital skills». В своей работе мы рассмотрим критическое мышление, как один из гибких навыков.

С точки зрения Д. Халперна, для критического мышления, определяемого им как направленное мышление, характерно применение когнитивных навыков и стратегий, увеличивающих вероятность достижения желаемого результата; свойственны такие характеристики, как взвешенность, логичность и целенаправленность.

Д. Клустер выделяет пять параметров, которые отличают критическое мышление от других его типов: критическое мышление есть мышление самостоятельное; информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления, знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически; критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить; критическое мышление стремится к убедительной аргументации; критическое мышление есть мышление социальное.

Для развития критического мышления, по мнению Д. Халперна, учащимся необходимо развить: готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправлять свои ошибки, осознание и поиск компромиссных решений.

Цель нашего исследования: изучить особенности критического мышления подростков и юношества.

Задачи исследования: изучить теоретические источники по выбранной теме; провести исследование с использованием тестов для каждой возрастной группы; провести анализ полученных данных и сделать выводы об особенностях критического мышления подростков и юношества. *Объект исследования:* критическое мышление. *Предмет исследования:* особенности критического мышления подростков и юношества. *Методы исследования:* тестирование, статистические и аналитические методы. *Гипотеза исследования:* существуют различия в структуре критического мышления подростков и юношества.

Результаты исследования:

Общая выборка исследования: 57 человек. Подростки – 40 человек, юноши и девушки – 17 человек. Тест оценки критического мышления для подростков (И.И. Ильясов; Ю.Ф. Гуцин) включал измерение следующих структур: умение 1 – находить недостающую информацию; умение 2 – делать и оценивать логические умозаключения; умение 3 – оценивать последовательность умозаключений; умение 4 – рефлексивно оценивать содержание текста; умение 5 – находить главную информацию на фоне избыточной. Тест оценки критического мышления для юношества (И.И. Ильясов; Ю.Ф. Гуцин) включал измерение следующих структур: умение 1 – делать логические умозаключения и обосновывать свой ответ; умение 2 – оценивать последовательности умозаключений; умение 3 – анализировать и делать заключение о причинах явлений; умение 4 – анализировать и оценивать содержание текстов (обнаруживать ошибки в тексте); умение 5 – обнаруживать ошибки, связанные с неопределенностью и двусмысленностью выражений и терминов; умение 6 – обнаруживать релевантную (существенную в данном случае) информацию на фоне избыточной.

Общий уровень сформированности критического мышления: подростки: высокий – 2%, средний – 45%, низкий – 53%; юноши и девушки: высокий – 0%, средний – 65%, низкий – 35%.

Самые *высокие* показатели в структуре критического мышления подростков: умение находить главную информацию на фоне избыточной – 1,4; умение рефлексивно оценивать содержание текста – 1,33. Самые *низкие* показатели в структуре критического мышления подростков: умение находить недостающую информацию – 0,49; умение оценивать последовательность умозаключений – 0,68. Высокий общий уровень сформированности критического мышления показали только 2% подростков, соответственно средний – 45%, низкий – 53%.

Самые *высокие* показатели в структуре критического мышления юношества: умение оценивать последовательности умозаключений – 2,8; умение анализировать и оценивать содержание текстов – 1,28. Самые *низкие* показатели в структуре критического мышления юношества: умение обнаруживать ошибки, связанные с неопределенностью и двусмысленностью выражений и терминов – 0,53; умение анализировать и делать заключение о причинах явлений – 0,61.

В структуре критического мышления подростков и юношества мы измеряли 4 одинаковых параметра. Каждая возрастная группа показала высокий уровень развития: умения анализировать и оценивать содержание текстов, а именно 1,33 и 1,28; умения обнаруживать релевантную информацию на фоне избыточной

выше у подростков, чем у юношества, соответственно 1,4 и 0,94; умения оценивать последовательности умозаключений выше у юношества, чем у подростков, соответственно 2,80 и 0,68; умения делать логические умозаключения и обосновывать свой ответ – показатели примерно одинаковые, соответственно у подростков 0,9 и у юношей и девушек 0,77.

Таким образом, наша гипотеза исследования подтвердилась.

Вероника Бабаева

Руководитель: А.В. Вечерин

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И УРГЕНТНОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Тема «Взаимосвязь перфекционизма и ургентной зависимости» стала мне интересна, потому что я сама встречалась не раз с проблемой нехватки времени при большой нагрузке в учебе или в личных делах, но при этом на пути вставала еще одна проблема: проблема качественного выполнения работы.

В наши дни нехватка времени становится психологической проблемой, сопровождающей человека в постоянном режиме, вызывая сильные переживания и угнетенное состояние. А перфекционизм может послужить дополнительным раздражителем при ощущении нехватки времени, ведь люди, обладающие данным качеством, излишне требовательны к себе и к окружающим.

Цель исследования: изучить взаимосвязь ургентной зависимости с перфекционизмом и удовлетворенностью жизнью.

Задачи исследования: провести анализ существующих исследований ургентной зависимости и ее взаимосвязи с перфекционизмом и удовлетворенностью жизнью; провести сравнительный анализ методик диагностики изучаемых переменных, подготовить бланки; организовать добровольное анонимное исследование на выборке обучающихся средней школы; провести анализ взаимосвязи ургентной зависимости с перфекционизмом и удовлетворенностью жизнью.

Объект исследования: ургентная зависимость.

Предмет исследования: взаимосвязь ургентной зависимости с перфекционизмом и удовлетворенностью жизнью.

Методы исследования: анализ научных исследований ургентной зависимости, перфекционизма; психологическое анонимное тестирование, графические методы анализа взаимосвязи между двумя переменными, таблицы сопряженности двух переменных с разными уровнями.

Гипотеза 1: чем выше ургентная зависимость, тем выше значимость высоких стандартов.

Гипотеза 2: чем выше ургентная зависимость, тем выше негативное селектирование (ориентация на свои неудачи).

Гипотеза 3: чем выше удовлетворенность жизнью, тем ниже ургентная зависимость.

Выборка исследования: Общая выборка – 61 человек в возрасте от 14 до 18 лет. Из них: юноши – 23 человека, девушки – 38 человек. Онлайн выборка: 40 человек, офлайн выборка: 21 человек.

Для проведения исследования использовались следующие методики: методика «Ургентная зависимость» (О.Л. Шибко); опросник перфекционизма (адапт. Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова); тест «Удовлетворенность жизнью».

Результаты исследования и выводы. Взаимосвязи ургентной зависимости и одобрения со стороны других в нашем исследовании не обнаружено. Оценка и одобрение со стороны окружающих могут иметь влияние на самооценку человека, но на ее формирование воздействует множество других факторов, не связанных с мнением других людей. Ургентная зависимость формируется у человека, как с низкой, так и с высокой самооценкой. Чаще человек всего лишь предполагает, что у него не хватает времени, так как не может правильно расставить приоритеты и берется за работу, стараясь выполнить все требования, предъявленные к нему как другими, так и самим собой. Часто человек берет на себя выполнение работы, не потому что хочет получить высокую оценку других, а потому что считает, что «сам справится лучше». Эта точка зрения способствует формированию ургентной зависимости, так как взятие на себя излишней работы приводит человека в состояние постоянного цейтнота, заикливания на поставленных проблемах и невозможности удовлетворения жизненных потребностей. Взаимосвязи ургентной зависимости и высоких стандартов в нашем исследовании не обнаружено. Ургентная зависимость формируется у человека постепенно, в связи с накапливанием взятой на себя работы, обязанностей из-за предположения человека, что «другие не справятся так хорошо, как я». Это указывает не на установку высоких стандартов, а на субъективное мнение человека о своих знаниях, опыте, навыках и часто на желании что-либо контролировать или нежелании переделывать за другого работу, потому что у самого человека другое видение решения задачи. Обнаружена слабая взаимосвязь ургентной зависимости и негативного селектирования, другими словами, сильная ориентация обучающихся на свои неудачи характеризуется более высоким уровнем ургентной зависимости.

Для проверки этих данных мы сравнили средние значения ургентной зависимости в группах с разным уровнем негативного селектирования. Различий в среднем значении нет. При высоком негативном селектировании обучающиеся могут демонстрировать как очень высокую, так и очень низкую ургентную зависимость. На основании полученных результатов мы предположили, что ургентная зависимость может быть в большей степени взаимосвязана с удовлетворенностью жизнью. Были получены неожиданные результаты. Есть слабая положительная взаимосвязь между ургентной зависимостью и удовлетворенностью жизнью. То есть, чем выше ургентная зависимость, тем выше удовлетворенность жизнью. Эти данные опровергают сформулированную нами гипотезу. Более подробный анализ показал, что только для группы обучающихся с высокой удовлетворенностью жизнью характерны высокие показатели ургентной зависимости.

Для групп со средней и низкой удовлетворенностью жизнью уровни ургентной зависимости не отличаются. Также были найдены значительные отличия в успеваемости обучающихся с высокой и средней ургентной зависимостью (высокая успеваемость) и обучающихся с низкой ургентной зависимостью (низкая или средняя успеваемость).

На основании полученных результатов исследования можно сделать следующие выводы:

1. *Гипотеза 1* – о взаимосвязи ургентной зависимости с желанием одобрения со стороны окружающих и ориентацией на высокие стандарты *не подтвердилась*.

2. *Гипотеза 2* – о взаимосвязи ургентной зависимости с негативным селективированием *подтвердилась*. Высокая ориентация обучающихся на свои неудачи характеризуется более высоким уровнем ургентной зависимости.

3. *Гипотеза 3* – о том, что, чем выше удовлетворённость жизнью, тем ниже ургентная зависимость, *не подтвердилась*. Наоборот, чем выше ургентная зависимость, тем выше удовлетворенность жизнью.

4. Оценка окружающих людей не связана с формированием ургентной зависимости. Ургентная зависимость появляется у человека вне зависимости от внешних факторов, таких как мнение окружающих людей и их ожидания.

5. Сам человек, пытаясь взять на себя больше задач, чем он способен выполнить, попадает под ургентную зависимость. Это зависит от самоорганизации и уровня самокритичности.

6. Установление высоких стандартов не связано с ургентной зависимостью напрямую, так как аддикция связана с количеством выполняемой работы и временем, затраченным на работу, а не с ее качеством.

7. Ургентная зависимость появляется при отсутствии у человека навыков самоорганизации, неправильном составлении режима труда и отдыха, неправильном планировании деятельности и откладывании части работы «на потом».

Александр Басовец

Руководитель: О.Э. Чертович

УКЛОНЧИВЫЕ ОТВЕТЫ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ

В повседневной жизни иногда люди избегают давать прямые ответы на задаваемые им вопросы. В лингвистике это рассматривается как часть коммуникативной стратегии, называемой стратегией уклонения, которая представляет собой цепочку коммуникативных решений говорящего, выбора им языковых инструментов, которые позволяют скрыть истинное значение сказанного, полностью или частично избежать ответа на заданный вопрос (Головаш Л.Б., 2008). В этом случае целью говорящего является отвлечение внимания собеседника и переключение его на что-то другое.

В данной работе рассматриваются несколько коммуникативных ситуаций, которые произошли между супругами и близкими друзьями в повседневной жизни:

1. Рассмотрим короткий диалог между мужем и женой в магазине, где жена примерила новую куртку и спросила мужа:

– *Как я выгляжу?*

– *Ты выглядишь ... довольной.*

Как видно из примера, намерением жены было выяснить мнение мужа относительно того, идет ли ей примеряемая куртка, в то время как намерение мужа было другим. Очевидно, что муж считает, что данная куртка жене не идет, однако, во избежание конфликта муж отдает предпочтение уклончивому ответу, который технически отвечает на ее вопрос, используя тот же глагол «выглядеть», но характеризует не внешний вид, а эмоциональное состояние жены как «довольной». Уклончивый ответ мужа включал тактику задержки ответа, которая представлена паузой для раздумывания, и тактику смягчения категоричности, которая представлена прилагательным с положительной оценкой «довольной». В процессе производства уклончивого ответа муж стремится наиболее оптимальными способами реструктурировать вопрос и выразить не критику, а похвалу. Это достигается путем сдвига фокуса внимания жены с оценки ее внешности (которая могла быть отрицательной) на оценку ее эмоционального состояния (которая была положительной).

2. Проанализируем схожую ситуацию, которая произошла дома между супругами, когда жена обратилась к мужу с вопросом о своем внешнем виде для похода в гости на ужин:

– *Как я выгляжу?*

– *Я предпочитаю, чтобы ты была в чем-то другом.*

– *В чем другом?*

– *В чем-нибудь другом. В чем угодно.*

В приведенном диалоге на вопрос жены муж также решает дать уклончивый ответ, не выразив своего мнения относительно ее внешнего вида, а сообщив, что он предпочитает видеть ее в «чем-то другом». В первой ответной реплике мужа используется тактика игнорирования вопроса со сменой темы, что и побуждает жену прибегнуть к уточняющему вопросу по новой теме. Во второй ответной реплике муж использовал юмор и сообщил, что предпочитает видеть жену в чем-то другом. Нетрудно догадаться, что платье мужу не понравилось, но он не хотел быть категоричным и старался остаться тактичным.

3. Теперь посмотрим на краткий диалог двух близких друзей. Один из них написал сонет, процитировал его другому и после прочтения спросил:

– *Что ты думаешь о моем сонете?*

– *Ну ... у него есть потенциал.*

В данном случае уклонение от прямого ответа основано на этических стандартах. Слушателю не понравился сонет, но он не захотел говорить об этом прямо своему другу. Ответная реплика подразумевает: «В существующем виде сонет плохой и требует доработки». Однако этические нормы, принцип вежливости и желание не задевать чувства своего друга диктуют иную, позитивную, направленную на перспективу лингвистическую упаковку высказывания. В этом

примере ответ реализует тактику смягчения категоричности при помощи языковых средств выражения положительной оценки сонета с перспективой на будущее.

4. Наконец, давайте рассмотрим еще один диалог между двумя подругами, одна из которых замужем, а другая нет. Замужняя подруга спрашивает:

– *Так, когда же ты выйдешь замуж, дорогая?*

– *Когда я встречу идеального партнера, как твой муж.*

Уклончивый ответ подруги, с одной стороны, представляет собой комплимент собеседнице, что она сумела выйти замуж за идеал, а, с другой стороны, он исключает грубость в ответной реплике, что-то вроде «это не твое дело, это личное дело». Такой ответ позволяет избежать конфликта между подругами. Кроме того, он прекрасно меняет тему разговора, так как замужняя подруга вряд ли будет обсуждать свой брак и опровергать комплимент.

Во всех проанализированных примерах уклончивые ответы обусловлены стремлением не обидеть близкого человека, поэтому используют широкий спектр языковых средств, которые позволяют оставаться вежливым и тактичным, снизить прямолинейность или смягчить категоричность ответа. Интересно, что вместо критики собеседники выбирают такие лексические единицы, которые позволяют им поддержать и похвалить близкого человека за некий иной аспект того, о чем их спрашивают, т.е. находят такие слова, которые хвалят, а не критикуют.

Таким образом, в межличностном общении уклончивые ответы на вопрос являются частью стратегии уклонения, направленной на предотвращение конфликтов между близкими людьми. Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что уклончивые ответы реализуют различные тактики коммуникативного поведения: задержка ответа или пауза для обдумывания ответа, смягчение категоризации, игнорирование вопроса со сменой темы разговора, комплимент. С прагматической точки зрения уклончивые ответы позволяют говорящему выбирать такие лексические единицы, которые поддерживают и хвалят близких людей, а не критикуют.

Евгения Преснякова, Анна Лисакович

Руководитель: Ю.В. Зарецкая

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧЕНИКОВ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ ШКОЛ МИНСКА

Проблема исследования ценностных ориентацией у учащихся старших классов актуальна, так как: во-первых, нет единого подхода к трактовке понятия ценностных ориентацией; во-вторых, кардинальные изменения в политической, экономической, духовной сферах нашего общества влекут за собой радикальные изменения в ценностных ориентациях и поступках людей, особенно ярко это выражено у учащихся старших классов.

Большой вклад в изучение ценностных ориентаций внесли такие ученые, как А.В. Мудрик, И.С. Кон, А.С. Шаров и др.

Ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам (Алексеев В.Г., 1979).

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что ценностные ориентации старшеклассников имеют различную направленность.

Объектом исследования является мировоззрение старшеклассников, а *предметом* – их ценностные ориентации.

В ходе исследования была определена следующая *цель*: выявление особенностей ценностных ориентаций старшеклассников. Были поставлены следующие *задачи*:

1. Изучение теории и практики становления ценностных ориентаций.
2. Проведение исследования ценностных ориентаций.
3. Проведение анализа полученных данных.
4. Формулировка выводов и рекомендаций.

В исследовании были использованы следующие *методы*:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы.
2. Методика исследования психологических особенностей ценностных ориентаций как механизма регуляции поведения.
3. Методы анализа данных.

В исследовании приняли участие: обучающиеся 9б и 11а классов (49 человек) школы №182 им. Владимира Карвата; обучающиеся 9а и 11а классов (39 человек) школы № 137 им. П.М. Машерова; а также обучающиеся 9-х и 11-х классов гимназии №2 (97 человек). Общее количество обучающихся, принявших участие в данном исследовании составило 185 человек. *Практическая значимость работы* состоит в том, что материалы исследования, выводы и рекомендации могут быть использованы педагогическими работниками, оказывающими психолого-педагогическую помощь подросткам.

Результаты исследования.

Для выявления ценностных ориентаций старшеклассников нами была использована методика М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей. Респондентам были предъявлены два списка ценностей по 18 в каждом: *терминальные ценности* как основные цели человека то, к чему он стремится сейчас и в будущем; *инструментальные ценности*, характеризующие средства для достижения целей жизни. Ценности в списках были напечатаны в алфавитном порядке.

В списках испытуемые присваивали каждой ценности ранговый номер. Сначала им предъявлялся набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей. Обработка полученных результатов проводилась по каждой ценности отдельно для всех участников.

Наибольшее предпочтение подростки отдают таким *терминальным ценностям*, как: уверенность в себе (свобода от сомнений), счастье других, а также интересная работа, познание, продуктивной жизнь.

На первом месте терминальных ценностей стоит: уверенность в себе, внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий (сомнений). Неудивительно, что эта ценностная ориентация попала в список предпочитаемых, потому что в подростковом возрасте молодые люди находятся в поисках самого себя и того, как они будут восприняты своим окружением. Поэтому подростки стремятся к самоуверенности, к способности быть и жить в своём обществе и соответствовать нормам и правилам этого общества (круга сверстников).

Одно из первых мест в выборе терминальных ценностей занимает продуктивность жизни (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей). Это говорит о том, что подростки хотят полностью использовать запас своих сил, возможностей, умений, навыков. На этой стадии развития может проявляться излишняя амбициозность подростков. Они стремятся быть самостоятельными, независимыми, хотят доказать, что всего смогут добиться сами.

Наименьшее предпочтение с большим отрывом от других терминальных ценностей, испытываемые отдают здоровью. Не испытывая проблем с физическим состоянием, юноши и девушки и не задумываются об опасностях в этой области.

Наибольшее предпочтение подростки отдают таким *инструментальным ценностям*, как: высокие запросы (высокие требования к жизни, высокие притязания), исполнительность, непримиримость к недостаткам и широте взглядов. Наименьшее значение для подростков имеют такие инструментальные ценности, как: воспитанность (хорошие манеры), аккуратность.

Так же есть взаимосвязь между инструментальной ценностью – эффективностью в делах (трудолюбие, продуктивность в работе) и терминальной ценностью – продуктивностью жизни (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей). Чтобы добиться продуктивности в жизни, необходимо эффективно и продуманно вести свои дела.

Говоря о высоких запросах подростков, можно увидеть следующее: высокие запросы большинством школьников воспринимаются, как нечто позитивное, как положительная характеристика личности. А высокие притязания для юношей и девушек могут означать, что человек оценивает себя и свою деятельность выше, чем остальные, считает себя лучше в чем-то, поэтому для большинства старшеклассников недопустимо принижение их способностей.

Исследование, проведенное в школе №137 им. П.М. Машерова, подтверждает результаты исследования в школе №182 им. Владимира Карвата в отношении наиболее значимых и наименее значимых ценностей. По результатам исследования в двух школах мы заметили очень схожую картину. Так, в обеих школах наиболее значимыми ценностями для старшеклассников являются: интересная работа, уверенность в себе, развлечения, непримиримость к недостаткам, высокие запросы, терпимость; а наименее значимыми – здоровье, воспитанность, образованность, аккуратность.

Удивительно, но совсем иная ситуация сложилась в гимназии №2, где был выявлен совсем иной набор ценностных предпочтений. Так наиболее значимыми терминальными ценностями явились: здоровье, творчество, свобода; а наименее

значимыми – интересная работа, счастье других, уверенность в себе. Среди приоритетных инструментальных ценностей наиболее значимыми были: рационализм, смелость, честность; а наименее значимыми – непримиримость к недостаткам, исполнительность, высокие запросы.

Подводя итоги данного исследования, можно сказать, что ценности – это духовные и материальные феномены, имеющие личностный смысл, являющиеся мотивом деятельности. И, по мнению А.С. Шарова, ценности – это цель и основа воспитания.

Анна Румянцева

Руководители: Л.Н. Онсина, Н.И. Вечерина

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ЭМОЦИЙ У ПОДРОСТКОВ: КОПИНГ-СТРАТЕГИИ

Я выбрала эту тему, так как мне интересно узнать, как можно регулировать свои эмоции, как можно справиться со стрессом. Копинг-стратегии – это способы поведения, помогающие преодолеть жизненные трудности. Стратегии копинга дают возможность справиться с тяжелой проблемой, выстраивать отношения. Человеку ежедневно нужно справляться с определенными трудностями. Современный человек очень часто переносит повышенные эмоциональные нагрузки.

Из-за этого повышается вероятность возникновения стрессов, что может привести даже к психическим расстройствам. Чтобы противостоять стрессу, человеку нужно научиться саморегуляции, то есть самостоятельной регуляции своего поведения. Исследуя эту проблему и публично выступая с результатами моего исследования, я могу заинтересовать своих слушателей.

Данное исследование поможет моим слушателям обрести новые знания: что такое стресс и как с ним справляться.

Проблему копинг-стратегий исследовали множество зарубежных и отечественных авторов. Основоположником теории стресса является канадский ученый Г. Селье. Этой проблемой занимались: Р. Лазарус, А.Б. Леонова, А.М. Прихожан, Н.М. Никольская, Р.М. Грановская, С.В. Фролова, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский и др.

Цель исследования: провести анализ особенностей копинг-стратегий подростков.

Задачи исследования:

- провести анализ научной литературы по исследованию особенностей копинг-стратегий подростков;
- разработать схему исследования;
- на основе данных исследования сформулировать выводы относительно особенностей копинг-стратегий подростков.

Объект исследования: копинг-стратегии.

Предмет исследования: копинг-стратегии подростков.

Методы исследования:

- опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса;
- методика диагностики копинг-стратегий в учебной деятельности (BISC, адаптация Т.О. Гордеевой, 1998).

Гипотеза исследования: подростки чаще всего используют неэффективные копинг-стратегии.

Выборка исследования: всего – 42 человека 11-13 лет. Из них: мужского пола – 15 человек; женского пола – 27 человек.

Результаты исследования.

По тесту Р. Лазаруса наиболее выраженной копинг-стратегией у подростков является «самоконтроль», т.е. усилия, направленные на регуляцию своих чувств и действий (средний балл 1,83). Следующими по частоте использования всеми участниками нашей выборки – «принятие ответственности», т.е. признание своей роли в проблеме с попыткой ее решения (1,80) и «планирование решения проблемы», т.е. усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к проблеме. Мы думаем, что такое частое использование «взрослых» моделей копинга может быть связано с тем, что окружающие взрослые часто обращают внимание и поощряют именно такие формы поведения школьников.

В нашей выборке редко используемый копинг: «бегство-избегание», т.е. мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к бегству и избеганию проблемы (средний балл 1,47), а также «дистанцирование», т.е. когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость (средний балл 1,46). К сожалению, не так часто участники нашей выборки используют эффективную копинг-стратегию «поиск социальной поддержки» (средний балл 1,47).

На основе методики диагностики копинг-стратегий в учебной деятельности (BISC, адаптация Т.О. Гордеевой) можно сделать следующие *выводы*:

Наиболее выраженными копинг-стратегиями у подростков являются такие копинг-стратегии, как: «активная деятельность» – активные шаги или прямые действия, направленные на преодоление стрессовой ситуации (средний балл 9,49); «поиск социальной поддержки инструментального характера» – стремление получить совет, помощь или информацию, а также «поиск социальной поддержки по эмоциональным причинам» – стремление найти эмоциональную, моральную поддержку, сочувствие и понимание (средний балл 7,07); «отсутствие проблем», то есть отрицание проблем (средний балл 6,10); «бездействие» (средний балл 4,54).

Таким образом, нами было определено, что наиболее выраженными копинг-стратегиями у подростков являются: «активная деятельность», «поиск социальной поддержки инструментального характера», «поиск социальной поддержки по эмоциональным причинам», «самоконтроль», «планирование решения проблемы», которые относятся к эффективным копинг-стратегиям.

Вывод: гипотеза о том, что «подростки чаще всего используют неэффективные копинг-стратегии» НЕ подтвердилась.

Александра Смирнова
Руководитель: А.В. Вечерин

ПРОКРАСТИНАЦИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И МОТИВАЦИИ

Цель исследования: изучить феномен прокрастинации (добровольное откладывание запланированных дел) у обучающихся старших классов средней школы.

Задачи исследования:

- описать феномены: «прокрастинация», «самоэффективность», «академическая мотивация» на основании изучения существующих научных исследований;
- провести анализ диагностических методик прокрастинации, академической мотивации, самоэффективности; организовать анонимный сбор данных;
- провести анализ взаимосвязи прокрастинации с академической мотивацией и самоэффективностью.

Объект исследования: феномен прокрастинации.

Предмет исследования: взаимосвязь прокрастинации с академической мотивацией и самоэффективностью обучающихся.

Методы исследования: анализ исследований в области прокрастинации, самоэффективности, а также академической мотивации; психологическое анонимное тестирование, графические методы анализа взаимосвязи между двумя переменными, таблицы сопряженности двух переменных с разными уровнями.

Гипотеза 1: прокрастинация будет отрицательно взаимосвязана с мотивацией достижения, познавательной мотивацией и мотивацией к саморазвитию.

Гипотеза 2: прокрастинация характерна для людей, которые считают себя эффективными (и поэтому не торопятся, экономят усилия).

Выборка исследования:

Общая выборка – 91 человек. Из них мужского пола – 28 человек; женского пола – 63 человека.

Онлайн выборка: 31 человек. Офлайн выборка: 60 человек. Участие в исследовании было добровольным и анонимным.

Для проведения исследования были использованы *три методики:*

- методика К. Лея «Общая шкала прокрастинации»;
- шкала общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема;
- опросник «Шкала академической мотивации школьников» (ШАМ-Шк): Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин.

Общие выводы исследования.

Можно отметить, что у девушек, имеющих чуть более высокую степень выраженности прокрастинации, уровень самоэффективности ниже. Наоборот, у юношей, имеющих меньшую чем у девушек степень выраженности прокрастинации, уровень самоэффективности выше.

Таким образом, при более высокой степени выраженности прокрастинации степень выраженности самоэффективности более низкая. И наоборот, чем ниже уровень прокрастинации, тем выше степень выраженности самоэффективности.

Значит, существует отрицательная корреляция между самооффективностью и прокрастинацией.

Взаимосвязь прокрастинации и различных типов учебной мотивации существует. У респондентов, имеющих достаточно высокую прокрастинацию, мотивация достижения имеет небольшие показатели. Наоборот, у участников выборки с низким показателем прокрастинации, значение мотивации достижения значительно выше. Значит, существует отрицательная взаимосвязь прокрастинации и мотивации достижения. У респондентов, имеющих высокие показатели прокрастинации, значения степени выраженности познавательной мотивации значительно ниже. Наоборот, у участников выборки, чьи показатели прокрастинации невысокие, познавательная мотивация имеет высокие значения. У респондентов, имеющих высокую степень выраженности прокрастинации, наблюдается невысокая степень выраженности мотивации саморазвития.

Таким образом, у участников нашей выборки наблюдается обратная взаимосвязь прокрастинации и мотивации к саморазвитию. Чем выше прокрастинация, тем ниже мотивация саморазвития. Обучающиеся, имеющие высокую степень выраженности прокрастинации, имеют также высокие значения степени амотивации. Респонденты, у которых проявляется слабая прокрастинация, имеют также низкие значения амотивации. У обучающихся, имеющих высокую степень прокрастинации, наиболее выраженной мотивацией является экстернальная, со значением 13,23 балла. Достаточно выражена интроецированная мотивация с показателем 12,77 баллов. Третьей по значимости более выраженной мотивацией является амотивация со значением 11,15 баллов. Среднее значение имеет познавательная мотивация (10,92 баллов). У респондентов с высоким уровнем прокрастинации наименее выражены мотивация уважения родителями (9,62 баллов), мотивация саморазвития (9,38 баллов), мотивация самоуважения (9,23 баллов), мотивация достижения (9 баллов). У обучающихся с низким уровнем прокрастинации самые высокие показатели имеют мотивация познавательная (14,46 баллов), мотивация саморазвития (14,23 баллов), мотивация интроецированная (14,08 баллов). Одинаковые средние значения проявляются в выраженности мотивации достижения (13,31 баллов) и мотивации самоуважения (13,31 баллов). Достаточно низкий уровень мотивации уважения родителями (11,08 баллов) и экстернальной мотивации (10,92 баллов). В структуре мотивации самые низкие показатели имеет амотивация (8,31 баллов).

У участников нашей выборки с высоким уровнем прокрастинации преобладает интроецированная мотивация, экстернальная мотивация, также амотивация. И наименее выражены мотивация уважения родителями, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения и достижения. У обучающихся с низким уровнем прокрастинации преобладают познавательная мотивация, мотивация саморазвития и интроецированная мотивация. На последнем месте по значимости находятся мотивация уважения родителями, экстернальная мотивация и амотивация.

Взаимосвязь прокрастинации и самооффективности. У большинства респондентов, имеющих высокий уровень прокрастинации, наблюдается низкий

уровень самоэффективности. У участников выборки с низким уровнем прокрастинации значения самоэффективности гораздо выше. У обучающихся со средним уровнем прокрастинации также наблюдается средний уровень самоэффективности. Также наблюдаем отдельные точки, показывающие, что при средней прокрастинации может быть, как высокая, так и низкая самоэффективность. Таким образом, наблюдается небольшая отрицательная взаимосвязь прокрастинации и самоэффективности. Чем выше уровень прокрастинации, тем ниже уровень самоэффективности.

Гипотеза 1 о том, что прокрастинация будет отрицательно взаимосвязана с мотивацией достижения, познавательной мотивацией и мотивацией к саморазвитию подтвердилась. Более низкий уровень прокрастинации характерен для обучающихся с высокими уровнями мотивации достижения, саморазвития, познания, а более высокий уровень прокрастинации характерен для обучающихся с высоким уровнем амотивации. Заметим, что эта зависимость не является сильной. В нашей выборке были обучающиеся с высоким уровнем мотивации саморазвития и высокими показателями прокрастинации. Мы объясняем это наличием у таких обучающихся широкого круга интересов, который не всегда будет связан только с учебной деятельностью.

Наши данные *опровергают гипотезу 2* о том, что прокрастинация характерна для людей, которые считают себя эффективными (и поэтому не торопятся, экономят усилия).

Нам кажется, что результаты нашего исследования позволяют подтвердить практическую значимость нашей работы. Борьба с высокой прокрастинацией можно, повышая самоэффективность, причем, повышать ее можно не до высоких, а до средних значений. Для повышения самоэффективности можно использовать модель А. Бандуры: формировать собственный позитивный опыт решения трудных задач, знакомиться с позитивным опытом других людей из значимой для ученика социальной группы, посредством словесных убеждений формировать правильные стратегии поведения в сложных жизненных ситуациях, проводить мониторинг и коррекцию физиологического и эмоционального состояния обучающихся.

Даниил Шакуров, Анна Черненко
Руководитель: Е.Ю. Москвичева
(перевод с английского – Даниил Шакуров, Анна Черненко)
(НЕ) НОРМАЛЬНЫЕ

Психические заболевания, также психические расстройства – это широкий круг заболеваний, которые влияют на разум, настроение, мышление и поведение человека. Примеры психических заболеваний включают: диссоциативное расстройство личности, депрессию, шизофрению и др. Около 11,3% людей всего мира страдают психическими расстройствами (IHME, Global Burden of Disease, 2018).

Диссоциативное расстройство личности (ДРЛ) или просто раздвоение личности – это редкое психическое расстройство, при котором две или более различных личности присутствуют в одном человеке и поочередно берут над ним контроль. Некоторые люди описывают это как одержимость.

Случаи истинного ДРЛ очень редки. Возникая, они могут проявиться в любом возрасте. Женщины страдают от раздвоения личности в два раза чаще, чем мужчины. Человек с ДРЛ имеет две или более разные и отличающиеся личности, обычную («основную») личность человека и то, что известно, как альтернативные личности. Каждая личность имеет свои индивидуальные черты, личную историю, образ мышления и отношение к своему окружению. Личность может быть другого пола, иметь другое имя или различный набор манер и предпочтений.

Депрессия является распространенным и серьезным расстройством, которое негативно влияет на то, как вы себя чувствуете, как вы думаете и как вы действуете. К счастью, это расстройство поддается лечению. Депрессия вызывает чувство грусти и потерю интереса к занятиям, которые раньше доставляли удовольствие. Эти симптомы могут привести к различным эмоциональным и физическим проблемам (Ранна Парех, 2017).

Смерть близкого человека, потеря работы или прекращение отношений – трудные переживания для человека. Т.е, кто сталкивается с такими ситуациями, зачастую описывают свое состояние в таких ситуациях как «депрессивное». Но быть грустным – это не то же самое, что быть в депрессии. Процесс скорби естественен для каждого человека и имеет некоторые общие черты с депрессией. На самом деле, это разные вещи. Когда вы в депрессии, вам нужна терапия и медицинская помощь. А когда вам грустно, чашки горячего какао и хорошей компании может быть достаточно, чтобы изменить ваше настроение.

Шизофрения – это расстройство таинственное и неизученное, потому что нет никакого способа или теста, чтобы диагностировать его. Также, никто не знает, как появляется эта болезнь. Симптомы шизофрении различаются у каждого больного. Это происходит потому, что это расстройство состоит из многих других, таких как галлюцинации, мания величия, паранойя, расстройства мышления и двигательные расстройства. Фактический список намного больше. К сожалению, шизофрения не поддается лечению. Текущее лечение только смягчает симптомы.

У подростков существует идеализация и приписывание психических заболеваний. Психические проблемы, о которых говорилось выше, являются серьезными и отрицательно влияют на жизнь людей. Однако некоторые подростки идеализируют их, думая, что это здорово – быть психически больным. Это явление начало развиваться с тех пор, как Интернет распространился по всему миру. Такие лозунги, как: «Депрессия – моя профессия», песни, которые пропагандируют самоубийство и депрессию, фильмы с неправильным представлением о психических расстройствах – все это заставляет молодежь думать, что психические расстройства – это «круто» и делает вас более интересным человеком.

За приписыванием себе психического расстройства стоит высокий уровень страданий людей. Причины этих страданий самые разные, но вместе они влияют в то, что человек на протяжении длительного времени чувствует себя очень плохо. В данном случае приписывание себе расстройства – это способ сказать о том, как сильно человек страдает и переживает.

В заключении стоит сказать, что идеализация психических заболеваний у подростков – частое явление, которое вызвано естественными причинами и чувствами человека, но это не делает это явление безобидным. Такое поведение только вредит, обесценивая тот травматический опыт, через который приходится пройти людям, которые действительно страдают от психических заболеваний. Также это усложняет точное диагностирование болезни и создает видимость того, что человеку не нужна профессиональная помощь, хотя во многих случаях это не так.

2.2. ЭКОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ И ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

Артем Арутюнов

Руководители: М.В. Аргунова, Г.М. Ахметшина

РАЗРАБОТКА ИНФОРМАЦИОННОГО СТЕНДА «ПАМЯТНИК ПРИРОДЫ – ГЕОЛОГИЧЕСКИЙ ЭТАЛОН «СТРАТОТИП ГЖЕЛЬСКОГО ЯРУСА КАМЕННОУГОЛЬНОГО ПЕРИОДА»

В районе станции «55 километр» Курского направления находятся остатки рекультивированного карьера. Ближе к станции и дачному поселку расположена стенка засыпанного известнякового карьера. Эта стенка сохранена как памятник природы, стратотип гжельского яруса каменноугольного периода – геологический эталон. В этом разрезе доступны породы касимовского и гжельского ярусов верхнего карбона.

В нашем проекте «Изучение экологического состояния почвы и растительных сообществ окрестностей стратотипа гжельского яруса» были поставлены следующие *цели и задачи*:

1. Изучить и провести описание почвенного профиля.
2. Определить механический состав, кислотность и значение (рН) почвенной вытяжки, содержание карбонатов, тип почвы.
3. Провести описание растительных сообществ, определить экологические группы растений на учетных площадках.
4. Разработать информационный стенд (аншлаг) по результатам исследования и познакомить участников кружка (экспедиции), местных жителей с особенностями памятника природы.

Пробы почвы были нами взяты в разных точках бывшего карьера, который ранее использовался в хозяйственных целях. Там были обнару-

жены вкрапления известняковых пород, окаменелости, а также фрагменты строительных отходов (кирпич, шифер, кусочки бетона), что позволяет сделать предположение о том, что перед нами пахотный урбанозем.

В результате определения механического состава почвы сухим методом было установлено: по характеру и состоянию сухого образца и выраженности структуры преобладает средний суглинок (структурные отдельности различаются с трудом, намечается угловатость их формы; песчаные частицы хорошо различимы, глинистых частиц примерно половина), а также тяжелый суглинок (агрегаты плотные, угловатые; песчаных частиц почти нет, преобладают глинистые частицы). Значение рН почвенной вытяжки варьирует от 6,0 до 7,0, т.е. имеет нейтральную и слабощелочную среду. Присутствие карбонатов обнаружено во всех слоях почвенной пробы. Содержание карбонатов в пробах варьирует примерно от 1-3 %, что свидетельствует о карбонатной почве. На пробных площадках среди травянистых растений были обнаружены: овсяница луговая, мятлик луговой, будра плющевидная, клевер луговой. Эти растения – индикаторы нейтральных, умеренно плодородных почв. По результатам исследования была отобрана информация и фотографии для информационного стенда «Памятник природы – геологический эталон «Стратотип гжельского яруса каменноугольного периода», предназначенного для местного населения (см. рис. 1).

система	отдел	ярус	Возраст, млн лет назад
Пермь	Нижний	Ассельский	
Карбон	Верхний	Гжельский	303,7—298,9
		Касимовский	307,2—303,4
	Средний	Московский	311,7—307,2
		Башкирский	323,0—311,7
		Серпуховский	330,9—323,0
	Нижний	Визейский	346,7—330,9
		Турнейский	358,9—346,7

Рис.1. Фрагмент геохронологической шкалы.

Ярус выделен в качестве самостоятельного в 1890 году. Наименование он получил по названию села Гжель. Стратотип расположен около станции «55 километр» Курского направления, стенка засыпанного известнякового карьера. В породах яруса встречаются иглы губок, редкие раковины плеченогих и брюхоногих моллюсков. Возраст гжельского яруса верхнего карбона диагностируется 303,7-298,9 млн лет назад.

Были сделаны следующие выводы:

1. По характеру и состоянию сухого образца и выраженности структуры почвы преобладает средний и тяжелый суглинки.
2. Показатели рН почвенной вытяжки варьируют в пределах от 6,0 до 7,0. Почвы: нейтральные и слабощелочные.
3. Присутствие карбонатов обнаружено во всех слоях; варьирует от 1,0-3,0%, что свидетельствует о карбонатной почве.
4. По плодородию почвы – умеренно плодородные. Среди растений биоиндикаторов – мятлик луговой, тимофеевка луговая, клевер луговой.
5. На исследованных участках произрастает около 100 видов растений, относящихся к 31 семейству, доминируют растения семейств сложноцветные (21), по 12 видов растений из семейств – бобовые и злаки; жизненные формы – в основном, травянистые растения.
6. Территория (бывший карьер) испытывает значительное антропогенное влияние: проложены пешеходные тропинки, имеются места отдыха, отмечен незначительный мусор.

Планируется в новом полевом сезоне продолжить исследования, подготовить информационный щит для местного населения и информационную справку для Министерства экологии и природопользования Московской области.

Анна Барсук, Евгения Рысюкевич

Руководители: Т.С. Ильина, Ю.П. Токальчик

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПОЛУЧЕНИЯ МЕЗЕНХИМАЛЬНЫХ КЛЕТОК ИЗ ЖИРОВОЙ ТКАНИ КРЫС РАЗНОГО ВОЗРАСТА

Одним из наиболее многообещающих направлений современной медицины является терапия с помощью стволовых клеток. Спектр патологий, которые ученые и клиницисты планируют вылечить, применяя данную технологию, достаточно широк – это заболевания: органов, кожи, крови, нервной ткани, костей. Согласно сведениям из научной литературы, наиболее простой и безопасный способ получения стволовых клеток – выделение клеточной массы из жировой ткани. В работе были исследованы образцы первичной культуры мезенхимальных клеток, полученных из жировой ткани крыс. Речь идет именно о мезенхимальных клетках, т.к. не были проведены исследования о содержании стволовых клеток в общей массе. Животные были распределены на четыре группы согласно возрасту – по 3 образца для каждого возраста животных:

– первичная культура мезенхимальных клеток, полученных из жировой ткани крыс возрастом 3 месяца;

- первичная культура мезенхимальных клеток, полученных из жировой ткани крыс возрастом 4 месяца;
- первичная культура мезенхимальных клеток, полученных из жировой ткани крыс возрастом 6 месяцев;
- первичная культура мезенхимальных клеток, полученных из жировой ткани крыс возрастом 8 месяцев.

Цель работы: провести сравнительный анализ количественных параметров первичной культуры мезенхимальных клеток из жировой ткани крыс разного возраста. *Предмет исследования:* количественные показатели первичной культуры мезенхимальных клеток.

Задачи исследования: определять количество клеток в выделенной первичной культуре мезенхимальных клеток из жировой ткани крыс разных возрастов; определять количество клеток в процессе культивирования первичной культуры мезенхимальных клеток из жировой ткани крыс разных возрастов; определять параметры, характеризующие темп роста мезенхимальных клеток в процессе культивирования; сопоставить полученные данные и на их основе сделать вывод о зависимости количественных параметров первичной культуры мезенхимальных клеток из жировой ткани крыс разного возраста.

Методы исследования: микроскопические (подсчет и анализ количества клеток на разных этапах культивирования мезенхимальных клеток из жировой ткани крыс разного возраста); методы обработки данных (качественные, количественные, интерпретационные, статистические).

В ходе исследования было подсчитано количество мезенхимальных клеток, выделенных из жировой ткани крыс разного возраста (см. таблицу 1).

Таблица 1. Количество мезенхимальных клеток, выделенных из жировой ткани крыс разного возраста.

Возраст крысы, Месяц	Среднее значение ± ошибка среднего, тыс. клеток
3	1920± 847
4	3888±516
6	1653±365
8	843±86

Из таблицы видно, что наиболее богата мезенхимальными клетками жировая ткань крыс возрастом 4 месяца. Самое низкое количество клеточной массы отмечено у 8-месячных крыс.

На следующем этапе работы мы изучали пролиферативную активность мезенхимальных клеток, полученных у разновозрастных крыс, в период культивирования (0-3 пассажа). Мы оценивали внешнее состояние культуры, кратность увеличения и время удвоения количества мезенхимальных клеток.

Наибольшей стабильностью прироста клеточной массы характеризуется культура клеток, полученная у крыс возрастом 4 месяца. У 3-месячных животных мезенхимальные клетки характеризовались сниженным приростом в период нулевого пассажа и стабильно средним приростом клеточной массы при последующих пересевах. У крыс возрастом 6-8 месяцев мезенхимальные клетки характеризовались достаточно большой кратностью увеличения при 0-1 пассажах и снижением данного параметра в период 2-3 пассажей. Также, на начальном этапе культивирования (0-1 пассаж) отмечен большой разброс значений – ошибка среднего значения 0,6-2,0, а к концу культивирования – 2-3 пассажа мезенхимальные клетки характеризуются более стабильными значениями кратности увеличения количества – ошибка среднего значения 0,1-0,4 (см. таблицу 2).

Таблица 2. Кратность увеличения количества мезенхимальных клеток в процессе культивирования.

Возраст крысы, мес.	№ пассажа			
	0	1	2	3
3	2,3±0,9	4,8±0,6	3,2±0,1	3,0±0,1
4	4,3±2,0	4,2±0,7	4,3±1,1	3,2±0,2
6	4,4±1,9	7,8±1,6	2,4±0,4	3,0±0,2
8	5,3±1,0	5,6±0,6	2,9±1,1	2,9±0,1

Мезенхимальные клетки, полученные у крыс возрастом 4 месяца, характеризуются более постоянным периодом, необходимым для удвоения количества клеток. У животных возрастом 3 месяца в период нулевого пассажа среднее время удвоения достигло 12 суток, а высокая ошибка среднего значения – 5,8 суток говорит о больших различиях в состоянии образцов клеток, полученных у каждого конкретного животного (см. таблицу 3).

Таблица 3. Время (в сутках) удвоения количества мезенхимальных клеток в процессе культивирования.

Возраст крысы, месяц	№ пассажа			
	0	1	2	3
3	12,0±5,8	2,7±0,2	3,0±0,1	3,2±0,1
4	4,2±1,4	3,1±0,4	2,7±0,5	3,0±0,2
6	3,7±0,9	2,1±0,2	4,5±1,0	3,2±0,2
8	2,6±0,3	2,5±0,2	3,2±0,1	3,3±0,1

Чтобы экстраполировать полученные результаты на человека необходимо сопоставить возраст крыс и людей. Для этого выбрали ключевой параметр – время физиологической зрелости. У крыс она наступает в 2,5-3 месяца, а у людей

– в 15-21 год. Для расчетов взяли максимальные значения и использовали формулу $X = (21 * t) / 0,25$, где X – возраст человека (в годах), t – возраст крысы (в месяцах) (см. таблицу 4).

Таблица 4. Соответствие возраста крысы и человека.

Крыса, месяц	Человек, год
3	21
4	28
6	42
8	56

Учитывая эти результаты, можно предположить, что наиболее стабильными и достаточно высокими темпами роста будут характеризоваться мезенхимальные клетки жировой ткани, полученные у людей в возрасте около 28 лет. Также у этой группы доноров выделение мезенхимальных клеток из жировой ткани будет наиболее эффективным. У людей старшего возраста (около 42-58 лет) количество мезенхимальных клеток, которое можно у них получить, будет ниже, чем у более молодых доноров. Этот вывод согласуется с данными научной литературы.

Выводы:

- Наибольшее количество мезенхимальных клеток получено у крыс возрастом 4 месяца.
- У животных старшего возраста (6-8 месяцев) эффективность получения мезенхимальных клеток из жировой ткани ниже, чем у более молодых животных.
- Наиболее стабильным темпом роста характеризуется культура мезенхимальных клеток крыс возрастом 4 месяца. К третьему пассажу кратность увеличения количества клеток, полученных у крыс всех возрастов, становится сопоставимой.

Софья Бахтина, Алиса Торчинская

Руководитель: М.В. Аргунова

ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФАКТОРОВ НА РОСТ И РАЗВИТИЕ РАСТЕНИЙ

О том, что растения «слушают» музыку известно с давних времен. В различных религиях можно найти много поверий о том, как землепашцы использовали влияние музыки на растения для улучшения всхожести семян, получения щедрого урожая. Еще в древних трактатах Индии упоминалось, что музицирование бога Кришны приводило в восторг наряду с людьми траву, деревья, цветы.

Конечно, растения не слушают музыку в привычном для нас понимании. Нет кактуса, который увлекается фолк-музыкой, или драцены – любительницы хип-хопа. Сегодня всесторонне изучая влияние музыки на растения, ученые приходят к любопытным выводам. Растения реагируют на звуковые частоты и их

интенсивность. Рост растений зависит, прежде всего, от звуковых частот. Так, при волнах частотой в 6 кГц растения слушают музыку, развиваясь быстрее, при 7-9 кГц – медленнее, а свыше 10 кГц и вовсе погибают. Наиболее благотворна для растений классическая музыка (3-5 кГц) и абсолютно пагубен рок (8 кГц).

Интересен опыт, проведенный в 70-х годах XX века американской исследовательницей Дороти Ретеллек. Для чистоты эксперимента она использовала специальные камеры с жестко установленным световым, влажностным и температурным режимом, куда поместила 10-дневные побеги растений. Три подопытных группы растений содержались в одинаковых условиях, при этом первая группа не «озвучивалась» музыкой, вторая слушала музыку в течение 3 часов ежедневно, третья – в течение 8 часов ежедневно. В итоге растения из второй группы выросли значительно больше, чем растения первой, контрольной группы, а вот те растения, которые были вынуждены прослушивать музыку по восемь часов в сутки, погибли в течение двух недель с начала эксперимента. Так что важно не только качество музыки, но и продолжительность ее воздействия.

На рост и развитие растений оказывают влияние множество факторов. Экологические факторы делятся на три группы: абиотические или факторы неживой природы (свет, вода, температура, ветер и др.); биотические или факторы живой природы (влияние и взаимодействие живых организмов друг с другом); антропогенные (влияние деятельности человека). В своей работе мы хотели узнать о влиянии как абиотических факторов (свет, температура, влажность), так и антропогенных факторов (звуки различной частоты).

Рост, как увеличение размеров и массы организма, связан с появлением новых частей: клеток, тканей, органов. Развитие (онтогенез) – качественные изменения в организме на протяжении всей жизни (прорастание, цветение, образование плодов и семян, гибель). Частота – физическая величина, характеристика периодического процесса, равна количеству повторений или возникновения событий (процессов) в единицу времени. Слуховой анализатор человека воспринимает акустические волны с частотами от 20 Гц до 20 кГц. У различных животных частотные диапазоны чувствительности к оптическим и акустическим колебаниям различны.

Проблема нашего исследования: как влияют различные факторы на рост и развитие растений. *Целью работы стало:* выяснить, как влияют свет, температура, влажность, звуки различной частоты на рост и развитие растений (кукуруза, циния, календула). Были поставлены следующие *задачи:* подготовить и провести закладку семян кукурузы, цинии, календулы для экспериментальной и контрольной групп; обеспечить исследуемые растения двух групп необходимыми для роста и развития одинаковыми экологическими условиями (свет, температура, влажность); в экспериментальной группе воздействовать на растения звуками разной интенсивности; представить отчет и дневник наблюдений по результатам исследования.

Объектом исследования стали развивающиеся из семян растения кукурузы, цинии, календулы. *Предмет исследования:* влияние различных факторов (свет, температура, влажность, звуки различной частоты) на рост и развитие растений.

Гипотеза исследования: сочетание экологических факторов и звуков различной частоты могут обеспечить более быстрый рост растений экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

Методика исследования: семена цинии, календулы, кукурузы были посажены в шесть разных лотков, разделенных на две группы для чистоты эксперимента (контрольная и экспериментальная). Каждый день мы поливали их около 18:00. Для растений экспериментальной группы мы ежедневно включали звук на частоте 100 Гц (Алиса Торчинская) и 200 Гц (Софья Бахтина) с 18:00 до 21:00. Растения контрольной группы росли без звука. Для двух групп были созданы одинаковые и необходимые условия для роста и развития (свет, температура, влажность).

Результаты исследования. Спустя 2 недели растения экспериментальной группы выросли на 4 см, а растения контрольной группы – на 2 см. Спустя еще 2 недели растения экспериментальной группы погибли из-за сильных звуковых волн. При этом растения контрольной группы выросли до 10 см. Мы пришли к следующим выводам: звук частотой 100 Гц и 200 Гц отрицательно влияет на растения при ежедневном поливе и опрыскивании. Первой завяла календула, увеличившись всего на 4 см (максимальный рост 7 см), циния завяла второй (максимальный рост 12 см). Кукуруза оказалась самым выносливым растением, росла дольше, достигнув максимального роста 17 см. Таким образом, *наша гипотеза не подтвердилась. Главное – мы поняли, как правильно проводить эксперимент, описывать результаты. Даже опровержение гипотезы – это наш первый результат!* Важно для роста и развития растений обеспечить оптимальное сочетание абиотических факторов (вода, температура, свет). А вот намеренное воздействие звука определенной частоты (антропогенный фактор) отрицательно влияет на рост и развитие растений. Можете сами проверить!

Полина Лукина

Руководитель: Г.М. Ахметшина

ЛАНДШАФТНЫЕ РЕШЕНИЯ ТЕРРИТОРИИ УЧЕБНО-ОПЫТНОГО УЧАСТКА СТАНЦИИ ЮНЫХ НАТУРАЛИСТОВ

Ландшафтный дизайн, ландшафтная архитектура – искусство, находятся на стыке трёх направлений: с одной стороны, архитектуры, строительства и проектирования; с другой стороны, ботаники и растениеводства; с третьей стороны, в ландшафтном дизайне используются сведения из истории и философии. Кроме того, ландшафтным дизайном называют практические действия по озеленению и благоустройству территорий.

Современный город можно рассматривать как экосистему, в которой созданы наиболее благоприятные условия для жизни, но нельзя забывать про места необходимые для общения человека с природой. Именно в парковых зонах должна быть создана оптимальная по своим характеристикам среда. По статистическим наблюдениям основное назначение городских парков – обеспечение отдыха посетителей и воспитательная работа с ними.

В Северном административном округе города Москвы находится детское образовательное учреждение – Станция юных натуралистов. Начало деятельности учреждения дополнительного образования уходит в далекие восьмидесятые годы, когда в 1983 году по решению Московского городского райкома была восстановлена эта Станция. Для московских школьников заработали первые юннатские кружки...

В нашем исследовательском социально значимом проекте «Ландшафтные решения территории учебно-опытного участка Станции юных натуралистов Московского детско-юношеского центра экологии, краеведения и туризма» представлены результаты изучения ландшафтных решений Станции юных натуралистов; проанализировано распределение и соотношение древесно-кустарниковой и цветочно-декоративной растительности на учебно-опытном участке; определены элементы и малые архитектурные формы ландшафтного дизайна; разработана схема школьного питомника для выращивания саженцев деревьев.

В результате изучения распределения и соотношения древесно-кустарниковой и цветочно-декоративной растительности на исследуемых участках было выявлено, что на учебно-опытном участке общей площадью около 0,7 га произрастает: 30 видов древесно-кустарниковых пород, 15 видов плодово-годных культур, а также более 200 видов цветочно-декоративных растений (см. рис.1).

Современные ландшафтно-архитектурные композиции удачно сочетаются и составляют неповторимый образ Станции. В зоне отдыха для посетителей установлены скамейки, проложены декоративные тропинки, обустроен пруд и альпийская горка.



Рис. 1. Цветочно-декоративное оформление с элементами дизайна.

После холодов и пасмурных дней осени и зимы, весенние цветы особенно дороги нам. Часто они появляются на проталинах среди еще не совсем растаявшего снега, и никого не могут оставить равнодушными. Они не боятся возврата холодов, когда температура опускается до минус 5-10°C и выпадает снег. Это растения – смельчаки, открывающие дорогу другим видам, цветущим летом (см. рис. 2).

На проталинках альпийской горки из-под прошлогодней листвы весной появляются подснежники, фиалки; на участке повсюду цветут хохлатки, пролески, медуница.



Рис. 2. Цветущие первоцветы: прострел и подснежники.

Неповторимый образ Станции придают малые архитектурные формы – ограды, скульптуры, светильники наружного освещения. Вспомогательные архитектурные сооружения, оборудование и художественно-декоративные элементы дополняют общую композицию ландшафтного дизайна Станции (см. рис. 3).

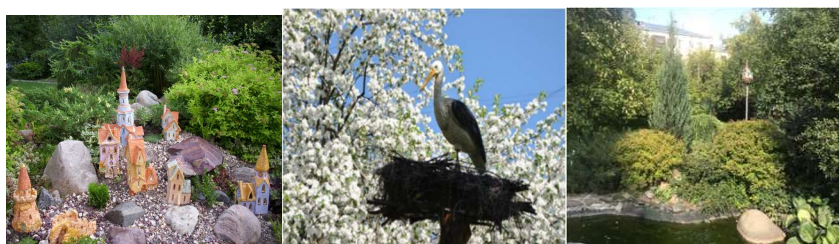


Рис. 3. Малые архитектурные формы и элементы дизайна.

На территории Станции юных натуралистов обустроен маленький питомник (общей площадью 22,5 м²), где школьники выращивают саженцы дуба черешчатого, сосны обыкновенной, липы мелколистной (см. рис. 4).

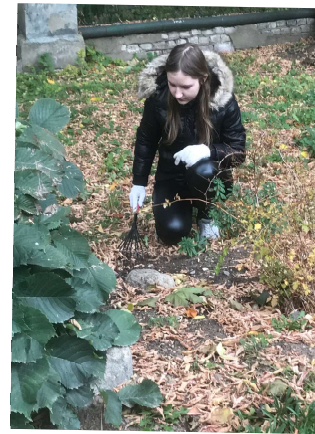


Рис. 4. Питомник Станции юных натуралистов.

Мы верим, что несколько наших дубков и сосен станут долгожителями и проживут не один век, узнают многое за свою жизнь, принесут много пользы и человеку, и природе – будут украшать наш родной край.

Евгений Марецкий

Руководитель: О.М. Стрижич

ВЛИЯНИЕ МИНСКОЙ КОЛЬЦЕВОЙ АВТОДОРОГИ НА СОСТОЯНИЕ ЛЕСОПАРКОВЫХ НАСАЖДЕНИЙ

Выгодное географическое положение Республики Беларусь на карте Европы, наличие современных транспортных коридоров, развитие экспорта транспортных услуг являются одними из основных составляющих стабильного развития экономики государства, однако, становится заметно, что с развитием транспортной инфраструктуры появляются новые экологические проблемы: наблюдается ухудшение состояния придорожных насаждений.

Целью данной работы было оценить влияние Минской кольцевой автомобильной дороги (МКАД) на прирост и состояние деревьев сосны обыкновенной в лесопарковых насаждениях.

Задачи работы: изучение экологических особенностей произрастания сосны, анализ динамики прироста сосны на разном удалении от МКАД; оценка состояния деревьев по годичному радиальному приросту; оценка влияния МКАД на годичный радиальный прирост и состояние сосны обыкновенной.

Объект исследования: деревья сосны обыкновенной.

Методы исследования: дендрохронологический метод, методы обработки данных (количественные, качественные, статистические). В работе использовались фактические данные, полученные после обработки кернов, опубликованные литературные и картографические источники.

Оборудование: приростной бур, компьютер, сканер, программное обеспечение «ARCGIS», Microsoft Excel.

Представленные экспериментальные и теоретические результаты получены лично автором, который принимал непосредственное участие в подготовке и проведении экспериментов, обработке и обсуждении полученных результатов, подготовке отчета и тезисов.

Работа проходила в период с августа по декабрь 2019 года. Этап обработки полученных материалов проводился в лаборатории продуктивности и устойчивости растительных сообществ Института экспериментальной ботаники им. В.Ф. Купревича Национальной академии наук Беларуси под руководством М.В. Ермохина, руководителя лаборатории, ведущего научного сотрудника, кандидата биологических наук.

Для достижения поставленной цели нами: изучено 30 образцов кернов, которые были оформлены в две тематические коллекции «Сосна обыкновенная около МКАД» и «Сосна обыкновенная в лесном массиве»; разработан информационный буклет «Влияние МКАД на придорожную растительность»; создан цифровой банк фотоматериалов «Дендрохронология сосны обыкновенной».

Проведенные *исследования показали*, что на протяжении первой половины XX века на месте МКАД в районе исследования произрастал лес. В 1930-х годах он был вырублен, и на его месте появился смешанный древостой сосны и ели,

который произрастает и сегодня. В 1950-х годах его разрезала МКАД с последующей реконструкцией в 1980-х и 2001-2002-м гг.

Последняя реконструкция МКАД и последующая её эксплуатация привели к резкому падению радиального годичного прироста деревьев, произрастающих в настоящее время у дороги.

Интенсивное использование галита в зимний период привело к загрязнению почв хлор-ионами, о чём свидетельствуют научные исследования. Снижение прироста деревьев сосны обыкновенной в отдельные годы достигло 50 % по сравнению с контрольными образцами, что резко ухудшило их состояние.

Предотвратить дальнейшее ухудшение состояния деревьев и почв вдоль МКАД можно несколькими путями. Основные из них: уменьшение объемов вносимого галита в зимний период или замена галита другими противогололедными реагентами.

Роман Салеев

Руководитель: Г.М. Ахметшина

УГЛЕРОДНЫЙ СЛЕД И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО СНИЖЕНИЯ ПРИ СОДЕРЖАНИИ В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ БРЮХОНОГИХ МОЛЛЮСКОВ

Актуальность работы состоит в том, что многие дети очень любят животных. Животные являются одними из самых близких друзей для них. В живом уголке дети знакомятся с обитателями разных континентов нашей планеты, одомашненными человеком, учатся правильно ухаживать за животными. Особое внимание уделяется наблюдению за поведением животных, их развитием, привычками и характером поведения.

Углеродный след – это совокупность всех выбросов парниковых газов, произведённых прямо и косвенно отдельным человеком, организацией, мероприятием или продуктом. Парниковые газы, включая диоксид углерода, могут выбрасываться при расчистке земель, производстве и потреблении продуктов питания, топлива, производстве и использовании промышленных товаров, материалов, древесины, дорог, зданий, транспорта и различных услуг.

В нашем исследовательском и эколого-просветительском проекте были поставлены следующая *цель*: изучить особенности содержания брюхоногих моллюсков в домашних условиях и выявить перспективы снижения углеродного следа при содержании животных.

Задачи:

- провести наблюдения за жизнедеятельностью улиток Ахатина;
- изучить морфометрические параметры и сравнить динамику роста улиток;
- проанализировать влияние внешних факторов на активность и поведение улиток;
- изучить виды кормов и особенности кормления улиток кормами;

– разработать рекомендации по содержанию улиток в домашних условиях, показать экологические привычки и перспективы уменьшения углеродного следа.

Морфометрические параметры улиток. Для изучения веса и размеров улиток были использованы электронные весы марки *Beurer*, линейка, штангенциркуль. Было выявлено, что вес у улиток варьирует от 8 до 249 гр. Общий вес 9 маленьких улиток составил 22,22 гр. Две улитки имеют примерно одинаковый вес – 247, 249 гр. Размеры раковин улиток варьируют от 4 см до 17,5 см. У старых улиток раковина имеет от 7 до 9 витков, у молодых – от 2 до 3 витков; за период наблюдений вес молодых улиток увеличился от 0,5 до 15 гр.

Изучение оттенков цветовой гаммы. Окраска раковины зависит от окружающей среды и рациона питания. Раковина начинает развиваться ещё в яйце и растёт вместе с улиткой. Та часть раковины, с которой улитка появилась на свет, сохраняется на всю её жизнь, образуя вершину, или апекс. По форме и цвету апекса различают виды гигантских улиток Ахатин. В большинстве случаев на ней наблюдаются полосы красновато-коричневых и желтоватых оттенков. У наблюдаемых моллюсков варьируют оттенки от беловато-кремового до коричневатого цвета.

Влияние внешних факторов на активность и поведение улиток, скорость передвижения и реакция на внешние раздражители. Реакция на химические запахи, такие как спирт, ацетон, парфюм происходит на расстоянии примерно 4 см. В связи с наземным существованием у Ахатин хорошо развита подошва, по которой проходят волны сокращений. На подошве имеются две ножных железы, выделяющие слизь, что способствует передвижению улиток по сухой поверхности, за минуту расстояние не более 6-10 см.

Влияние температуры и влажности на поведение улиток. Улитки хорошо себя чувствуют при обычной комнатной температуре. Во время наблюдений было замечено, если в террариуме сыро, то улитки начинают ползать поверху, а если, наоборот, слишком сухо, то Ахатины начинают зарываться в грунт. Когда влажность внутри домика улитки нормальная, моллюски ползают днем по террариуму, а на ночь прячутся в свою раковину и в грунт.

Способ питания и виды кормов улиток. Ахатины растут настолько быстро, насколько им позволяют условия: чем комфортнее среда, тем быстрее улитка прибавляет в размере. Во время изучения видов кормов, необходимых для кормления были использовали следующие продукты: геркулес, смоченный в воде, обезжиренный кефир, бананы, морковь, листья капусты, листья салата, картофель, огурцы, кабачки, тыква, апельсины, а также специальные корма, содержащие кальций. Было выявлено, что из перечисленных продуктов, улитки с удовольствием употребляют листья салата, капусты, морковь, тыкву, яблоки. Предпочтения улиток – огурцы, яблоки, апельсин, творог, отварной картофель, яйца.

Моллюск заползает на ломтики еды и соскребает мякоть особым органом – радулой. Радула находится в глотке на голове улитки и содержит хитиновые зубы, число которых достигает 70 тысяч, радула представляет собой мелкую «тёрку».

Большая часть углеродного следа жителей развитых стран возникает благодаря «непрямым» источникам, например, сжигание топлива для производства и доставки продукта конечному потребителю. Эти выбросы отличаются от сжигания топлива напрямую в машине или плите, которые обычно называют «прямыми» источниками углеродного следа человека.

Содержание моллюсков и их кормление простыми продуктами, имеющимися в пищевой корзине в любом доме, способствуют переработке этих продуктов, а не их утилизации и выбрасыванию в мусорное ведро. В этом одна из перспектив уменьшения углеродного следа при содержании моллюсков.

В работе сделана попытка сравнить показатели, приводящие к уменьшению «углеродного следа», рассмотрены некоторые аргументы, указывающие на затраты для производства животных продуктов (в особенности – мяса), требующие значительно больше ресурсов, чем для растительных. Это может считаться аргументом в пользу меньшего употребления мяса в пищу. Следует также рассматривать варианты производства кормов с низким содержанием животных белков.

Виктория Серяпова

Руководитель: М.В. Аргунова

ИЗУЧАЕМ ЗДОРОВЬЕ ДЕРЕВА

Городская растительность – один из основных объектов школьного экологического мониторинга. С одной стороны, велико ее влияние на создание условий среды, приемлемой для жизни человека в городе. С другой – загрязнение воздуха, воды и почвы, прочие неблагоприятные факторы так или иначе воздействуют на растительность, что отражается на ее состоянии.

Для целей школьного мониторинга можно эффективно использовать древесные породы (деревья и кустарники). Как многолетние растения они в течение длительного периода испытывают на себе влияние городской среды. Внешний облик растений отражает особенности их среды обитания. Один из основных показателей – это жизненность или жизненное состояние растения. В наиболее благоприятных условиях растение (дерево или кустарник) выглядит здоровым, без признаков угнетения. Различные отрицательные факторы, в том числе и особенности городской среды, загрязнение воздуха приводят к ухудшению жизненного состояния: изменению окраски листьев, суховершинности кроны, появлению сухих веток, и, наконец, к отмиранию дерева.

Полевые исследования проводились нами в декабре 2019 года (на территории Тимирязевского парка) и в феврале 2020 года на пришкольном участке школы №1021 по адресу: Авиационный переулок, д.6. Для исследования нами использовалась методика оценки жизненного состояния древесных растений, по В.А. Алексееву, 5-балльная шкала оценки жизненного состояния деревьев (Алексеев В.А. 1989, 1990). Для определения видов деревьев в осенне-зимний период использовались определительные таблицы А.С. Боголюбова (Боголюбов А.С., 2004).

В период проведения работ (декабрь-февраль) в качестве основных признаков для исследования мы использовали: общий внешний вид дерева (представленность хорошо развитых ветвей кроны), наличие мертвых и усыхающих ветвей в кроне, повреждения ствола (признаки заселения стволовыми вредителями, наличие трутовиков, морозобоин). Мы измеряли окружность дерева по общепринятой таксационной методике на высоте 1,3 м, затем находили диаметр.

При изучении жизненности деревьев мы отработали методику на примере деревьев Тимирязевского парка. Нами были исследованы 11 деревьев на четырех пробных участках площадью 20 на 20 кв. м каждый. *Дуб черешчатый* – пять деревьев. Из них – по одному дереву: 1 класс – здоровое дерево, окружность 187 см, диаметр 59 см; 2 класс – ослабленное (поврежденное) дерево, небольшое количество мертвых и усыхающих ветвей, окружность 129 см, диаметр 41; 3 класс – сильно ослабленное (сильно поврежденное) дерево, много мертвых и усыхающих ветвей, окружность 119 см, диаметр 38 см); из них – два дуба черешчатых 4 класса – отмирающие деревья, преобладают сухие и отмирающие ветви, наличие морозобоин и повреждений ствола, окружность 99 см и 112 см, диаметр 32 см и 36 см соответственно. *Липа сердцелистная* третьего класса жизненности, три *березы бородавчатые* третьего, четвертого и пятого (сухостой) классов жизненности, а также три *сосны обыкновенные* второго класса жизненности.

В результате обследования территории пришкольного участка было выявлено 8 деревьев. Из них – пять деревьев *клена ясенелистного*, одна *рябина обыкновенная*, одна *вишня обыкновенная* и одна *береза бородавчатая*. Все деревья – плодоносящие (генеративное возрастное состояние) третьего класса жизненности – сильно ослабленные и поврежденные, кроме рябины обыкновенной второго класса жизненности. У них много мертвых и усыхающих ветвей. Почти у всех кленов ясенелистных встречаются морозобоины и технические повреждения. Возраст деревьев (по паспорту благоустройства) от двадцати шести до пятидесяти шести лет. Всем деревьям необходим технологический уход, обрезка санитарная, борьба с вредителями и болезнями.

Особое внимание стоит уделить клену ясенелистному, который находится за хозяйственными постройками. У него отмечены сильные повреждения двух наклоненных стволов (возраст 26 и 36 лет), 4 спиля, многочисленная поросль. Он представляет наибольшую угрозу для детей и взрослых и подлежит вырубке (по реестру зеленых насаждений – технологический уход, поросль подлежит ежегодной вырубке). У вишни обыкновенной встречаются морозобоины и сильный наклон ствола. Возраст вишни около одиннадцати лет, высота три метра, окружность 17 см, диаметр 6 см. Рекомендуется технологический уход, лечение ран. У березы бородавчатой отмечены сухие ветви до 5 %, морозобоины и повреждения ствола, возраст 46 лет, высота 22 метра, окружность 171 см, диаметр 54 см. Рекомендуется санитарная обрезка.

Сравнение с данными переучетной ведомости зеленых насаждений по состоянию на 2019 год (АИС «Реестр зеленых насаждений», паспорт благоустройства) показало, что за прошедший год были вырублены в установленном порядке как опасные для жизни и здоровья людей клен

остролистный (возраст 30 лет, диаметр 26 см), ива ломкая (возраст 50 лет, диаметр 46 см), два клена ясенелистных (возраст 20 и 30 лет, диаметр 18 и 28 см), а также в результате повреждений при проведении рубки уничтожены четыре клена ясенелистных высотой от 1,5 до 4,0 м возрастом от 5 до 10 лет.

В результате исследования мы установили, что большинство деревьев нашего небольшого пришкольного участка – это клены ясенелистные третьего класса жизненности (сильно ослабленные и поврежденные). У них много мертвых и усыхающих ветвей, искривление ствола, морозобоины, стволовая гниль и механические повреждения. В настоящее время в озеленении данный вид не рекомендуется использовать из-за недостатков: недолговечность (живут обычно 60, иногда 80-100 лет, в уличных посадках не более 30 лет, рано начинают суховершинить); крайне низкая декоративность природной формы – всегда искривленный ствол (или группа стволов), часто расположенный наклонно (иногда почти горизонтально), крона разреженная, беспорядочная, с хаотически отрастающими ветвями растет настолько быстро, что поддерживать его посадки в приемлемом декоративном виде экономически нецелесообразно – слишком большая трудоемкость по обрезке); хрупкость древесины ствола и ломкость ветвей при резких погодных проявлениях (сильный или штормовой ветер, обильный снегопад, обледенение), вызывающая при падении травмы и гибель людей, порчу движимого и недвижимого имущества (автотранспорта, строений); легкая повреждаемость поверхностной корневой системы, часто приводящая к падению крупных деревьев; многочисленная корневая поросль, которая часто портит газоны и разрушает асфальт. Все эти факторы следует учитывать при дальнейшем уходе и благоустройстве пришкольного участка.

2.3. «ОЧЕВИДНОЕ-НЕВЕРОЯТНОЕ» В ПРОЕКТАХ И ТВОРЧЕСКИХ РАБОТАХ УЧАЩИХСЯ

Владимир Бобков

Руководитель: Ю.Г. Созина

(перевод с английского – Владимир Бобков)

ЛЕС – ЭТО ЛЕГКИЕ НАШЕЙ ПЛАНЕТЫ: ПОМОЖЕМ ВМЕСТЕ ПЛАНЕТЕ ДЫШАТЬ!

Леса – это больше, чем просто деревья. Что такое лес? Мы этого не замечаем, но леса помогают нам каждый день. Во-первых, лес – это легкие нашей планеты; во-вторых, лес – это дом для животных, птиц и насекомых. Лес дает нам древесину, топливо, воду, грибы, орехи, ягоды, лекарственные растения. В настоящее время леса исчезают.

Сегодня варварское обращение с природой стало причиной резкого ухудшения экологии всей нашей планеты. Бесконечные вырубki, незаконное обезлесение и стихийные лесные пожары – убивают леса! Если мы всерьез не задумаемся о сохранности нашей прекрасной, удивительной и неповторимой природы,

нашим потомкам достанется пустая, выжженная солнцем и непригодная для жизни планета.

В восьмой раз в мире 21 марта 2020 года по решению Генеральной Ассамблеи ООН проводится Международный день леса. Каждый человек может внести свой вклад по сохранению леса. Нам необходимо охранять лес и сохранять его богатства.

Лес может устоять против многих бед, но против человека он бессилён. Отношение к лесу – показатель культуры. Обязанность каждого из нас – беречь природу, это написано в Конституции. Лес – часть природы и человек – часть природы, поэтому очень важно всем нам понять, что мы зависим полностью от всего, что нас окружает: воздух, земля, вода, лес.

Сохраним лес, сохраним здоровье и будем жить на красивой, цветущей планете!

Григорий Бобков

Руководитель: Ю.Г. Созина

(перевод с английского – Григорий Бобков)

СПАСЕМ ПЛАНЕТУ ОТ ПЛАСТИКОВОГО ПАКЕТА

Когда вы берёте в супермаркете очередной бесплатный пластиковый пакет, вы редко думаете о том, какой вред этот прозрачный мешок может нанести нашей экологии и сколько лет он будет разлагаться, когда мы его просто выбросим. Если мы все вместе не спасем планету, то наступит момент, когда уже будет слишком поздно и мы ничего не сможем изменить... Не верите?

В Тихом океане образовался огромный «мусорный остров», масса которого более 3,5 миллиардов тонн. Большая часть этого мусора состоит из полиэтилена. К 2050-2055 годам в мировом океане будет больше пластикового мусора, чем рыбы! В России только планируют к 2025 году запретить использовать пластиковые пакеты. В это время в 40 странах мира бесплатные одноразовые пакеты запрещены. Все в наших руках.

Начните действовать. Если Вам в магазине предложат бесплатный пластиковый пакет, скажите: «НЕТ»! Используйте многоразовые сумки и эко сумки. Мы должны отказаться от использования одноразовых вещей и жить экологически и социально ответственной жизнью.

Мы не потребители, мы люди!

Полина Иванова

Руководитель: М.В. Аргунова

МОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ СЛЕД

Важнейшим ресурсом является природный капитал – экологические «товары» и «услуги», которые предоставляет нам природа: продукты питания, пи-

тьевая и техническая вода, условия для отдыха и поддержания здоровья, источники энергии, пространство для строительства жилищ и транспортных магистралей, сырье для промышленности и др.

Насколько эффективно расходуется природный капитал? Для этого необходимо измерять, сколько мы имеем и сколько тратим. Одним из таких показателей является экологический след, который оставляет воздействие на окружающую природную среду отдельного человека, страны, человечества в целом.

Цифры и факты своей повседневной жизни помогают осознать, какое влияние каждый из нас оказывает на окружающую среду; оценить свои действия и поступки; выстроить многочисленные логические связи для понимания сложных взаимосвязанных социально-экологических проблем и принятия решений для уменьшения личного экологического следа.

Современный человек каждый день потребляет большое количество природных ресурсов, которых становится всё меньше и меньше. Какое влияние я оказываю на окружающую среду своим повседневным образом жизни и как можно уменьшить свой экологический след? В проекте были поставлены следующие задачи: познакомиться с практической работой «Экослед»; рассчитать свой экологический след, проанализировать полученные результаты; определить способы уменьшения своего влияния на окружающую среду; рассказать о проекте и предложить экосоветы своим одноклассникам.

Мною использовались: практическая работа «Экологический след» из книги М.В. Аргуновой «Экология в мире профессий»; Интернет; энциклопедии и словари. Изучив разделы практической работы «Экологический след» – условия проживания, использование энергии и транспорта, приобретение и потребление продуктов питания, воды и бумаги; производство и обращение с отходами – я рассчитала свой экологический след. Мой результат: почти 4 планеты!!! Результат меня сильно поразил. Я поняла, что если все жители планеты Земля – более 7,7 млрд (я воспользовалась онлайн-счетчиком населения Земли) будут также жить, как и я, то нам нужно будет целых четыре планеты с ее ресурсами. А она у нас только одна, и нам уже не хватает ее ресурсов. На сегодняшний день человечество потребляет на 50% больше того, что биосфера способна восполнить.

Что я могу изменить? Наибольшее количество баллов мне принесли подсчеты по использованию энергии и производству отходов. Поэтому надо экономить энергию; уменьшать и сортировать отходы!

Просмотрев советы в Интернете, я нашла «Руководство по спасению мира для лентяя» – экосоветы на каждый день для ответственного жителя Земли (<http://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/takeaction/>) и решила предложить свои советы и попробовать им следовать.

ЭКОСОВЕТЫ себе и одноклассникам:

Жилье:

1. Проверьте, хорошо ли утеплены окна и двери у Вас дома.
2. Установите приборы учета холодной и горячей воды.
3. Установите регуляторы тепла для батарей.
4. Установите счетчик для экономичного тарифа по электроэнергии.

5. Разведите садик – создайте природу вокруг себя!

6. Регулярно размораживайте холодильник.

Энергия:

Телевизоры, компьютеры и др. приборы потребляют энергию даже в спящем режиме!

1. В перерывах работы выключайте мониторы кнопкой.

2. Экономьте во время приготовления пищи.

3. Не оставляйте включенными зарядные устройства после окончания зарядки.

4. Держите отопительные батареи чистыми.

5. Экономьте энергию при стирке.

6. Максимально используйте естественное освещение.

7. Проветривайте помещение в «ударном» режиме.

Питание:

1. Используйте холщевые сумки при походе в магазины.

2. Сократите потребление мяса.

3. Пробуйте выращивать свои фрукты и овощи.

4. Избегайте полуфабрикатов.

5. Ешьте сезонные продукты.

6. Не выбрасывайте еду – покупайте столько, сколько сможете съесть.

7. Покупайте рыбу со значком MSC-сертификации (устойчивое рыболовство).

Вода и бумага:

1. Пейте фильтрованную воду из-под крана, откажитесь от воды в бутылках.

2. Используйте дождевую воду для полива.

3. Не кипятите воды больше, чем вам требуется.

4. Во время мытья машины пользуйтесь ведром, а не шлангом.

5. Рационально используйте горячую и холодную воду.

6. Принимайте душ вместо ванны.

7. Не допускайте, чтобы водопроводные краны оставались открытыми без необходимости.

Бытовые отходы:

1. Бросайте мусор только в контейнеры.

2. Сортируйте мусор: стекло, батарейки и др. можно сдавать в переработку!

3. Использованную бумагу сдавайте в макулатуру.

4. Компостируйте органические отходы.

5. Покупайте предметы из переработанных материалов.

6. Не выбрасывайте ненужные вещи – отдайте их нуждающимся.

7. Достаточно лишь захотеть бережно и разумно относиться к природным ресурсам и начать действовать! Творческие решения потребуют совсем небольших затрат и усилий, но принесут массу положительных эмоций и даже помогут сэкономить финансы! Вместе с ребятами мы разработали лозунги – призывы к самим себе: Давайте экономить электроэнергию! Давайте беречь воду! Это здорово – ходить пешком и ездить на велосипеде и самокате! За едой не забываем о

природе! Уменьшаем количество отходов! Учимся сортировать отходы! Подарим вещам вторую жизнь! Будем сознательны! Расскажем друзьям и родителям про наш экослед!

Анна Маякова

Руководитель: А.А. Штанчаева

ИНФОРМАЦИОННЫЙ СТИЛЬ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Тема моего исследования родилась на дополнительных занятиях в одном из московских домов творчества детей и молодёжи «Блогосфера». В рамках этой программы меня познакомили с разнообразным миром блогов, научили структуре блогов, написанию материала с последующим размещением в интернет пространстве. Особенностью программы было знакомство с информационным стилем письменной речи, о котором я раньше не знала. Я решила узнать у моих друзей, знаком ли им инфостиль и результаты исследования показали, что 65 человек из 103 не знают, что такие инфостиль.

Поэтому я решила сделать проект, рассказывающий про информационный стиль.

Также *актуальность этого проекта* определяется тем, что наше общество информационное и главное в нём – это информация. Правильно выразить свою мысль на бумаге становится одним из главных качеств работников или обучающихся. Поэтому каждому из нас важно знать то, как создавать текст в информационном стиле, чтобы он был простым и ясным для восприятия. Информационный стиль обычно применяется в СМИ – средствах массовой информации, в школьных газетах или в блогах. Часто мы видим объявления или рекламу в Интернете, она всегда понятная и привлекательная. Почему? Она написана простым языком, который может понять любой человек, то есть в информационном стиле. В сети интернет появилось большое количество блогеров, это люди, которые выкладывают фотографии, истории, и рассказывают о своей жизни. Также они пишут посты. Посты или блоги – это небольшие тексты (3000 символов), в которых блогер освещает какую-либо тему. Чтобы эти тексты было легко воспринимать и интересно читать их надо писать в информационном стиле.

Цель проекта: систематизировать знания об информационном стиле и написать статью в Википедию.

Гипотеза проекта: текст, написанный в информационном стиле, воспринимается легче, чем в любом другом стиле литературного языка.

Проблемный вопрос: как написать сильный текст в информационном стиле?

Предмет проекта: информационный стиль письменной речи.

Результат проекта: статья в Википедии про информационный стиль.

Для реализации цели проекта, необходимо решить ряд *задач:*

1. Определение понятий стили речи, текст, информационный стиль.
2. Изучение книг и интернет-ресурсов про информационный стиль.

3. Изучение структуры и критериев написания текста в информационном стиле.
4. Создание статьи на интернет-ресурсе Википедия.
5. Проведение опроса.

Для своей работы я использовала следующие *методы исследования*:

1. Научно-теоретический – изучение информации по данной проблематике.
2. Опросно-диалоговый метод – анкетирование.
3. Эмпирические методы: сравнение, анализ, синтез.

Результаты моей работы – создание статьи на интернет-ресурсе Википедия, которую люди могут использовать для ознакомления с информационным стилем письменной речи.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, литературы и приложения.

В первой главе раскрыты понятия информационное общество, стили литературного языка, текст, информационный стиль. Также проведён анализ информационного стиля в книгах и интернет-ресурсах.

Во второй главе обозначены структура и критерии написания текста в информационном стиле, описываются этапы создания статьи на интернет-ресурсе Википедия, представлены результаты исследования «Восприятие текста в информационном стиле».

В заключении подведены итоги проекта.

Это исследование для людей, которые только начинают писать разные статьи в информационном стиле.

Потенциальные пользователи исследования – это молодёжь и подростки.

Полина Тетянко

Руководители: Л.Н. Онсина, Н.И. Вечерина

ЭКОЛОГИЯ МЕСТНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ НАСЕКОМЫХ

С детства я приезжала на лето к дедушке в деревню, и там я видела множество разных насекомых. Я их не боялась, как все остальные дети, я могла взять их в руки. Со временем мне стало интересно про них узнавать что-то новое. Первые насекомые мне попались на глаза уже мертвые, и я взяла их, чтобы рассмотреть. Так и появились первые насекомые в моей домашней коллекции. Позже я стала искать именно тех насекомых, которые мне были интересны, коллекция моя ежегодно пополнялась.

Я формировала свою коллекцию насекомых в Тульской области. Тульская область представляет собой равнинную поверхность с реками, оврагами. Климат в Тульской области умеренно континентальный. Зима холодная, лето теплое. В холодное время года температура может достигать – 22 градусов, в теплый период +32. Плюсовая температура держится более 200 дней. Самая крупная река на территории – Ока, почти все остальные реки относятся к ее бассейну. На Востоке области находится река Дон.

Область разделяется на лесостепь, широколиственные леса. В лиственных лесах встречаются дубы, березы, клены, тополя. Хвойные деревья растут на территории Тульской области. Вокруг были камни и цветы: клевер, подорожник, одуванчик. Насекомые моей коллекции были собраны в середине июня на небольшой опушке. Некоторые жуки прятались под пнями, под корой, некоторые сидели на растениях.

Я очень часто рассматриваю свою коллекцию насекомых, пополняю ее разными видами, если появляется возможность (см. таблицу 1).

Цель исследования: изучить особенности насекомых в конкретном ареале обитания.

Задачи исследования:

- собрать коллекцию насекомых в конкретном ареале обитания;
- описать экологические особенности выбранного ареала обитания;
- описать особенности насекомых из собранной коллекции на основании анализа энтомологических исследований;
- провести сопоставительный анализ размера насекомых и особенностей ареала обитания.

Объект исследования: насекомые конкретного ареала обитания.

Предмет исследования: взаимосвязь особенностей ареала обитания с размером собранных насекомых.

Методы исследования: сбор коллекции насекомых на конкретном ареале обитания, сравнительно-сопоставительный анализ.

Гипотеза исследования: исследование носит поисковый характер, поэтому гипотезу мы не формулируем.

Таблица 1. Сводная таблица размера насекомых в собранной коллекции.

<i>Размер насекомых</i>	<i>Меньше средней нормы</i>	<i>Средняя норма</i>	<i>Выше средней нормы</i>
Количество в собранной коллекции	0	13	3

По результатам нашего исследования не было найдено насекомых, для которых выбранный ареал обитания был бы неестественным. Согласно анализу размера насекомых из нашей коллекции, был сделан вывод о хорошей кормовой базе, т.к. размер собранных нами насекомых практически всегда вписывается в существующие средние нормы. Размер трех насекомых превышает средние нормы: полевая жужелица, колорадский жук, кузнечик зеленый. Полевая жужелица является исчезающим видом и входит в Красную книгу Тульской области. Мы нашли уже погибшее насекомое. Можно предположить, что жужелица погибла именно из-за аномально большого размера. Колорадский жук мог быть большим, т.к. в ареале обитания большое количество садоводческих товариществ и кормовая база у этого вида достаточно хорошая. Борьбу с колорадским жуком садоводы в основном ведут без применения ядов, поэтому данный вид

чувствует себя на выбранном ареале обитания достаточно комфортно. Кузнечиков зеленых в основном употребляют в пищу жабы, лягушки, птицы и ежи. В выбранном ареале обитания кузнечиков употребляют в пищу в основном птицы, но в силу маскировочного окраса кузнечика птицам найти его достаточно сложно.

Следует заметить, что сбор коллекции проводился летом 2019 года. Согласно данным Росгидрометцентра это было лето с аномальными климатическими условиями: аномальная жара в июне (3-е место за всю историю наблюдений). Аномальная жара привела к ранней и усиленной вегетации растений, что могло привести к увеличению кормовой базы для насекомых и их активному размножению. Дальнейшее развитие исследования: для анализа среднего размера насекомых мы планируем увеличить коллекцию, чтобы в нее вошли несколько особей одного вида (кроме особей из Красной книги). Также мы планируем провести изучение видов, которые питаются насекомыми на нашем ареале обитания.

Сергей Юнин, Мария Кобзева, Егор Козлов
Руководители: М.В. Аргунова, А.Н. Пушкина

НАСТОЛЬНАЯ ИГРА С ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТЬЮ «ЭКОГРАД БУДУЩЕГО»

В настоящее время более половины населения мира живет в городах. Передовые города XXI века уже вступили в новую эпоху – эпоху трансформации, подразумевающей создание на той же территории совсем другого современного умного и эффективного города, адаптирующегося под информационные и социальные технологии, требования мобильности и экологичности, под образ жизни современного человека.

Умный город – это обеспечение современного качества жизни за счет применения инновационных технологий, которые предусматривают экономичное и экологичное использование городских систем жизнедеятельности. Важность разработки данного направления указана в одной из семнадцати целей устойчивого развития (Цель 11 – устойчивые города и населенные пункты. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» от 25 сентября 2015 года).

Тренд на экологичность, экономичность и устойчивость активно развивается во всем мире. Например, самым амбициозным проектом строительства «умного» экогорода является Масдар, что в переводе с арабского означает «Источник». В ОАЭ к 2030 году предполагается возведение первого в мире города, обеспечиваемого солнечной энергией, другими возобновляемыми источниками энергии и имеющего устойчивую экологическую среду с минимальными выбросами углекислого газа в атмосферу, а также системой полной переработки отходов городской деятельности. Населить город планируют учеными, работающими над высокотехнологичными зелеными и различными инновационными проектами.

Сегодня растет понимание взаимозависимости общества и природы, ограниченности и исчерпаемости ресурсов. Появляются новые профессии и вместе с ними новые требования к их освоению. Особую важность приобретают надпредметные знания и навыки (мыслительные, социально-эмоциональные, коммуникативные и другие – ключевые компетенции XXI века), обеспечивающие адаптивность к изменениям, умение учиться и переучиваться, действовать самостоятельно в различных ситуациях и работать сообща, нести ответственность, понимать и ценить друг друга. Предлагаемая разработка «Настольная игра с дополненной реальностью «Экоград будущего» создает условия для их формирования.

Как сделать наши города не только «умными», но и более экологичными, безопасными и удобными для жизни? Какие профессии будущего помогут создать такой город? До сих пор в школьной практике не предложены варианты обучающих настольных игр с дополненной реальностью, которые помогли бы учащимся основной школы познакомиться с современными профессиями, необходимыми для строительства экогородов будущего, в которых предстоит жить и работать сегодняшним школьникам.

Цель проекта: создать настольную обучающую игру с дополненной реальностью для знакомства школьников 5-9-х классов с профессиями будущего на примере создания экограда.

Задачи:

- изучение теории и истории вопроса, работа с литературными источниками («Атлас новых профессий»; экогорода и подходы к их созданию; отбор профессий для строительства экограда);
- разработка игры (концепция игры, анализ и выбор программного продукта для дополненной реальности);
- создание и апробация игры.

Разработанная настольная игра представляет собой игровое поле с комплектом карточек. Цель каждого игрока заключается в том, чтобы собрать себе команду профессионалов для создания экограда будущего. Игра комплектуется подробными правилами. В игре 18 игровых карточек – «клетки» с различными профессиями, все они разделены на пять категорий, 5 игровых карточек «клетки» – пропусти ход и 5 игровых карточек «клетки» – «остановка».

Ход игры: игроки кидают кубик по очереди, последовательно ходят по игровому полю, выполняя условия, указанные в игровых клетках.

Конец игры: игра длится 20 минут. После окончания времени каждый игрок независимо от того, сколько профессий он успел собрать, рассказывает о том, какой экоград у него получился. Выигрывает тот, у кого получился самый интересный и обоснованный рассказ (см. рис 1).

Для игры необходимо: скачать мобильное приложение дополненной реальности и HP Reveal (IOS и Android) и подписаться на канал автора для получения доступа к сервису дополненной реальности.

Название карточек		Назначение карточек
	городское планирование	Архитектор Ландшафтный дизайнер Парковый эколог Убранист-эколог
	энергетика и ресурсы	Инженер-энергетик Сити-фермер Энергоаудитор
	транспорт	Инженер-транспорта Проектировщик систем рекуперации Электрозаправщик
	социальная сфера	Science –художник Игропедагог Оператор медицинских роботов Специалист по катастрофам Эковожатый
	управление (ЖКХ)	Инженер ЖКХ Монтер биопленок Мусорный дизайнер
	«Пропусти ход»	Игрок, попавший на данную клетку, пропускает ход.
	«Остановка»	Игрок, попавший на данную клетку, может перейти на любую другую клетку «остановка».

Рис.1 Настольная игра с дополненной реальностью «Экоград будущего»

Игру можно использовать и *без* мобильного приложения дополненной реальности и HP Reveal для этого в комплект игры входит: комплект карточек с описанием каждой профессии.

**СВЕДЕНИЯ О ЛИЦАХ, ПРИНИМАВШИХ УЧАСТИЕ
В ПОДГОТОВКЕ МАТЕРИАЛОВ СБОРНИКА
(алфавитный указатель)**

Аитов Валерий Факильевич доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методики преподавания ИЯ и второго ИЯ Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, член Совета Российско-белорусской ассоциации «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (г.Уфа, Россия).

Аитова Вера Михайловна ст. преподаватель кафедры иностранных языков Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (г.Уфа, Россия).

Акбердина Татьяна Асылгареевна ст. преподаватель кафедры методики преподавания ИЯ и второго ИЯ Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (г.Уфа, Россия).

Аргунова Марина Вячеславовна заслуженный учитель РФ, доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, доцент, методист Московского детско-юношеского центра экологии, краеведения и туризма, член Совета Российско-белорусской ассоциации «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (г.Москва, Россия).

Артамонова Василиса ученица 6б класса школы №1527, ЮАО (г.Москва, Россия).

Арутюнов Артём ученик 7а класса школы №1021, САО, ученик Московского детско-юношеского центра экологии, краеведения и туризма (г.Москва, Россия).

Ахметшина Гульнара Муллануровна педагог дополнительного образования Московского детско-юношеского центра экологии, краеведения и туризма (г.Москва, Россия).

Бабаева Вероника ученица 10а класса школы №1527, ЮАО (г.Москва, Россия).

Басовец Александр ученик 9а класса школы №182 им. Владимира Карвата (г.Минск, Беларусь).

Баранова Алла Саввична кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Минского государственного лингвистического университета (г.Минск, Беларусь).

Барсук Анна ученица 9б класса школы №182 им. Владимира Карвата (г.Минск, Беларусь).

Бахтина Софья ученица 7а класса школы №1021, САО (г.Москва, Россия).

Блягоз Маргарита Азметовна студентка факультета английского языка Минского государственного лингвистического университета, специальность «Современные иностранные языки (преподавание)» (г.Минск, Беларусь).

Бобков Владимир ученик 3г класса школы №1205, воспитанник Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт», ЮЗАО (г.Москва, Россия).

Бобков Григорий ученик 3г класса школы №1205, воспитанник Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт», ЮЗАО (г.Москва, Россия).

Буданова Наталья Дмитриевна студентка 3 курса Московского государственного университета геодезии и картографии – МИИГАиК, специальность «Картография» (г.Москва, Россия).

Василевич Людмила Ивановна методист гимназия №5 (г.Минск, Беларусь).

Вечерин Александр Викторович кандидат психологических наук, ст. преподаватель факультета социальных наук Национального научно-исследовательского университета – Высшая школа экономики (г.Москва, Россия).

Вечерина Наталья Ивановна почётный работник общего образования РФ, магистр психологии, педагог-психолог школы №1527, ЮАО (г.Москва, Россия).

Гарезина Валентина Петровна учитель математики и культурологии (г.Москва, Россия).

Глуховский Егор Михайлович студент 4 курса факультета русского языка Минского государственного лингвистического университета, специальность «Ортофония» (г.Минск, Беларусь).

Дмитренко Татьяна Алексеевна академик МАНПО, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Московского педагогического государственного университета (г.Москва, Россия).

Дрожжинова Виктория Александровна педагог-психолог Лицея г.Троицка (г.Троицк, Россия).

Дрожжинова Полина ученица 1в класса лицея г.Троицка (г.Троицк, Россия).

Жаворонкова Ирина Арнольдовна кандидат филологических наук, доцент Института МИРБИС, член Совета Российско-белорусской ассоциации «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (г.Москва, Россия).

Зарецкая Алёна Юрьевна кандидат педагогических наук, научный сотрудник Института художественного образования и культурологии РАО (г.Москва, Россия).

Зарецкая Юлия Викторовна учитель истории и обществоведения школы №182 им. Владимира Карвата (г.Минск, Беларусь).

Иванова Полина ученица 7а класса школы №1021, САО (г.Москва, Россия).

Ильина Татьяна Сергеевна учитель биологии школы №182 им. Владимира Карвата (г.Минск, Беларусь).

Карпович Татьяна Ефимовна кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Минского государственного лингвистического университета (г.Минск, Беларусь).

Кирбай Диана Сергеевна студентка 3 курса Минского государственного лингвистического университета, специальность «Современные иностранные языки (преподавание)» (г.Минск, Беларусь).

Клышейко Анастасия Валентиновна студентка 3 курса Минского государственного лингвистического университета специальность «Современные иностранные языки (преподавание)» (г.Минск, Беларусь).

Кобзева Мария ученица 7а класса школы №1021, САО (г.Москва, Россия).

Ковалевская Елена Витальевна академик МАНПО, доктор педагогических наук, профессор, зав. научно-исследовательской лабораторией лингвопедагогики и проблемного обучения Нижневартковского государственного университета, директор Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт», председатель Совета Российско-белорусской ассоциации «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (г.Москва, Россия; г.Нагария, Израиль).

Ковчур Светлана Алексеевна кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Минского государственного лингвистического университета (г.Минск, Беларусь).

Козлов Егор ученик 7а класса школы №1021, САО (г.Москва, Россия).

Колесник Людмила Ивановна кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Нижневартковского государственного университета, член Совета Российско-белорусской ассоциации «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (г.Нижневартковск, Россия).

Колесников Сергей Федорович кандидат географических наук, доцент, доцент Московского государственного университета геодезии и картографии – МИИГАиК (г.Москва, Россия).

Комиссарова Татьяна Сергеевна академик Петровской академии наук и искусств, доктор педагогических наук, профессор, директор НИИ географии, экологии и природопользования Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, председатель комитета по природному, культурному и духовному наследию Русского географического общества, член Совета Российско-белорусской ассоциации «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (г.Санкт-Петербург, Россия).

Короленко Диана Олеговна студентка 2 курса Минского государственного лингвистического университета, специальность «Современные иностранные языки (преподавание)» (г.Минск, Беларусь).

Коткова Дарья Ивановна магистр филологических наук, методист координации стажировок и международного сотрудничества Минского городского института развития образования (г.Минск, Беларусь).

Крайнов Владислав Владимирович директор школы №182 им. Владимира Карвата (г.Минск, Беларусь).

Кунашенко Мария Игоревна студентка 5 курса МГУ им. М.В. Ломоносова, специальность «Психология служебной деятельности» (г.Москва, Россия).

Лисакович Анна ученица 9б класса школы №182 им. Владимира Карвата (г.Минск, Беларусь).

Литвинович Виктор Григорьевич кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, координатор кафедры ЮНЕСКО Минского государственного лингвистического университета, председатель Совета Российско-белорусской ассоциации «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (г.Минск, Беларусь).

Луговской Александр Михайлович доктор географических наук, профессор кафедры географии Московского государственного университета геодезии и картографии – МИИГАиК (г.Москва, Россия).

Лукина Полина ученица 9а класса школы №601, САО, ученица Московского детско-юношеского центра экологии, краеведения и туризма (г.Москва, Россия).

Матюшкина Анна Алексеевна кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова (г.Москва, Россия).

Марецкий Евгений ученик 11б класса гимназии №5 (г.Минск, Беларусь).

Махутова Гульнара Мырзахановна кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Нижневартковского государственного университета (г.Нижневартковск, Россия).

Маякова Анна ученица 10в класса школы им. А. Боровика, ЮВАО (г.Москва, Россия).

Метц М.В. доктор философии Евангелической Высшей школы (г.Дармштадт, ФРГ).

Москвичева Елена Юрьевна администратор, преподаватель английского языка Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт» (г.Москва, Россия).

Метлицкая Тереса Ивановна начальник управления координации стажировок и международного сотрудничества Минского городского института развития образования, член Совета Российско-белорусской ассоциации «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (г.Минск, Беларусь).

Огурэ Леонид Борисович кандидат педагогических наук, доцент Академии труда и социальных отношений (г.Москва, Россия).

Онсина Людмила Николаевна почётный работник образования города Москвы, учитель русского языка и литературы школы №1527, ЮАО (г.Москва, Россия).

Орехова Наталья Андреевна учитель физики и астрономии школы №64 (г.Минск, Беларусь).

Панфилова Ольга Фёдоровна кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, доцент Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К.А. Тимирязева (г.Москва, Россия).

Пискунова Надежда Вячеславовна учитель экономики и основ духовно-нравственной культуры России школы №2001, ЮАО (г.Москва, Россия).

Плюснина Татьяна Анатольевна кандидат химических наук, зам. директора частной школы «Центр ЮССТ» (г.Москва, Россия).

Пономарёва Ирина Владимировна учитель русского языка и литературы школы №1205, ЮЗАО (г.Москва, Россия).

Преснякова Евгения ученица 9б класса школы №182 им. Владимира Карвата (г.Минск, Беларусь).

Путилин Валерий Дмитриевич академик МАНПО, доктор педагогических

наук, профессор, профессор Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт», член Совета Российско-белорусской ассоциации «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (г.Москва, Россия).

Путилина Надежда Валерьевна кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Московского государственного открытого университета (г.Москва, Россия).

Пушкина Анна Николаевна магистр, эксперт Московского детско-юношеского центра экологии, краеведения и туризма (г.Москва, Россия).

Рузмётowa Динара Бахадьровна студентка Минского государственного лингвистического университета, специальность «Современные иностранные языки (преподавание)» (г.Минск, Беларусь).

Румянцева Арина ученица 6б класса школы №1527, ЮАО (г.Москва, Россия).

Рысюкевич Елизавета ученица 9б класса школы №182 им. Владимира Карвата (г.Минск, Беларусь).

Салеев Роман ученик 6а класса школы №601, САО, ученик Московского детско-юношеского центра экологии, краеведения и туризма (г.Москва, Россия).

Самохвалова А.Г. доктор философии Евангелической Высшей школы (г.Дармштадт, ФРГ).

Серяпова Виктория ученица 7а класса школы №1021, САО (г.Москва, Россия).

Смехнова Юлия Геннадьевна студентка 2 курса Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К.А. Тимирязева (г.Москва, Россия).

Смирнова Александра Викторовна ученица 10а класса школы №1527, ЮАО (г.Москва, Россия).

Созина Юлия Георгиевна переводчик, преподаватель английского языка Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт» (г.Москва, Россия).

Старовойт Антонина Викторовна студентка 3 курса Минского государственного лингвистического университета, специальность «Иностранные языки (преподавание)» (г.Минск, Беларусь).

Стрижич Ольга Михайловна зам. директора по учебно-методической работе гимназии №5 (г.Минск, Беларусь).

Тваровская Валерия Андреевна магистр, методист, преподаватель английского и французского языков Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт» (г.Москва, Россия).

Тетянка Полина ученица 7а класса школы №1527, ЮАО (г.Москва, Россия).

Тимошенко Наталья Александровна педагог дополнительного образования школы №1529 им. А.С. Грибоедова, ЦАО (г.Москва, Россия).

Токальчик Юлия Павловна кандидат биологических наук, ст. научный сотрудник Института физиологии Национальной академии наук Беларуси (г.Минск, Беларусь).

Торчинская Алиса ученица 7а класса школы №1021, САО (г.Москва, Россия).

Трацевская Анастасия Владимировна кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Минского государственного лингвистического университета (г.Минск, Беларусь).

Трофименко Марина Павловна кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Нижневартковского государственного университета (г.Нижневартковск, Россия).

Трофимова Дарья Алексеевна студентка 4 курса Минского государственного лингвистического университета, специальность «Лингвист, преподаватель двух иностранных языков: английский, испанский» (г.Минск, Беларусь).

Туржанова Гульнара Нурхановна ст. преподаватель Актюбинского университета им. С. Баишева (г.Актобе, Казахстан).

Усенко Игорь Сергеевич кандидат педагогических наук, доцент Минского государственного лингвистического университета (г.Минск, Беларусь).

Успенская Надежда Николаевна отличник народного образования, почётный работник общего образования, руководитель структурного подразделения «Основа» школы №1205, ЮЗАО, член Совета Российско-белорусской ассоциации «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (г.Москва, Россия).

Филипчик Анна-Мария Игоревна студентка Минского государственного лингвистического университета, специальность «Современные иностранные языки (преподавание)» (г.Минск, Беларусь).

Фуряева Татьяна Васильевна академик МАНПО, заслуженный работник высшей школы РФ, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (г.Красноярск, Россия).

Хамраева Зарина Мустапакулыевна студентка факультета английского языка Минского государственного лингвистического университета, специальность «Современные иностранные языки (преподавание)» (г.Минск, Беларусь).

Харионовский Нил ученик 1в класса Лицея г.Троицка (г.Троицк, Россия).

Чернева Элина Андреевна редактор Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт» (г.Москва, Россия).

Черненко Анна ученица 10б класса школы №1205, воспитанница Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт» (г.Москва, Россия).

Черникова Наталья Владимировна кандидат педагогических наук, доцент Минского государственного лингвистического университета (г.Минск, Беларусь).

Чертович Ольга Эдуардовна учитель школы №182 им. Владимира Карвата (г.Минск, Беларусь).

Шакуров Даниил ученик 9г класса школы №1205, воспитанник Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт», ЮЗАО (г.Москва, Россия).

Шевченко Оксана Викторовна аспирант кафедры социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, учитель-логопед детского сада №8 (г.Сосновоборск, Красноярский край, Россия).

Штанчаева Анамай Азизовна кандидат педагогических наук, учитель русского языка и литературы школы им. А. Боровика, ЮВАО (г.Москва, Россия).

Юнин Сергей ученик 7а класса школы №1021, САО, ученик Московского детско-юношеского центра экологии, краеведения и туризма (г.Москва, Россия).

Якович Анна Георгиевна учитель физики и астрономии гимназии №5 (г.Минск, Беларусь).

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 3

ЧАСТЬ 1 ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ – ГЛАЗАМИ ВЗРОСЛЫХ

1.1. ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ, ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ 5

- Ковалевская Е.В.* Модель реализации проблемного подхода к формированию культуры общения ценностно-ориентированной личности в современном образовании 5
- Туржанова Г.Н., Аитов В.Ф., Аитова В.М., Акбердина Т.А.* Обучение грамматической стороне речи в поликультурном социуме на основе проблемно-проектных заданий 9
- Баранова А.С.* Организация самостоятельной работы студентов в процессе изучения проблемы многомерной личности 15
- Блягоз М.А., Баранова А.С.* Формирование навыков самостоятельной работы старшеклассников в процессе обучения 18
- Матюшкина А.А., Кунашенко М.И.* Успешность решения проблемных задач в соотнесении с личностными характеристиками 20
- Махутова Г.М., Трофименко М.П.* Формирование профессиональной компетентности будущего педагога на основе проблемных ситуаций в процессе обучения иноязычному общению 22
- Огурэ Л.Б.* Учебная деятельность: мотивация и способности (проблемный контекст) 24
- Путилин В.Д., Ковалевская Е.В., Путилина Н.В.* Конпроблемный подход в современном образовании: теоретический аспект 27
- Рузмётова Д.Б., Баранова А.С.* Активизация познавательных интересов подростков в процессе обучения 33
- Хамраева З.М., Баранова А.С.* Применение познавательных игр в процессе обучения младших школьников 35

1.2. НООСФЕРНЫЙ ПОДХОД В КУЛЬТУРНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА 37

- Аргунова М.В., Плюснина Т.А.* Ценностные подходы к формированию личности в современном образовании для устойчивого развития 37
- Буданова Н.Д., Колесников С.Ф.* Азональные факторы распределения растительности Хибин 42

<i>Дмитренко Т.А.</i> Проблемный и ноосферный подходы в формировании культуры общения ценностно-ориентированной личности в языковом образовании	44
<i>Жаворонкова И.А.</i> XXI век: невыносимая толерантность коммуникации	48
<i>Луговской А.М., Колесников С.Ф.</i> Формирование географической картины мира как культурологический феномен воспитания личности	52
<i>Пискунова Н.В.</i> В начале было слово	55
<i>Смехнова Ю.Г., Панфилова О.Ф.</i> Флора балки левобережья реки Осколец	56
<i>Тимошенко Н.А.</i> Экологическое образование и воспитание дошкольников: здоровые дети в безопасной среде учатся играя	59
<i>Трофимова Д.А., Черникова Н.В.</i> Культурологическая составляющая в эстетическом воспитании учащихся (через экскурсионную деятельность)	60

1.3. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

<i>Метц М.В., Самохвалова А.Г.</i> Ресурсы преодоления трудностей межкультурной коммуникации подростков с миграционным фоном: результаты кросскультурного исследования в России и Германии	62
<i>Глуховский Е.М., Литвинович В.Г.</i> Язык для мира	67
<i>Зарецкая А.Ю.</i> К проблеме социализации средствами искусства детей, находящихся в трудной жизненной ситуации	69
<i>Карпович Т.Е.</i> Культурологический подход к организации педагогического общения с иностранными студентами в высшей школе	71
<i>Ковчур С.А.</i> Развитие культуры общения личности школьника в условиях виртуальной среды	74
<i>Литвинович В.Г., Короленко Д.О.</i> Формирование культуры общения школьников через межнациональную коммуникацию в процессе обучения	76
<i>Орехова Н.А., Яскович А.Г.</i> Культура общения и научно-исследовательская деятельность учащихся	78
<i>Трацевская А.В.</i> Нравственные ценности как предмет самостоятельной работы студентов	80
<i>Филипчик А.-М.И., Баранова А.С.</i> Формирование ответственности у младших школьников	82

1.4. ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

<i>Фурьева Т.В., Шевченко О.В.</i> Актуальные проблемы современного семейного воспитания	84
<i>Василевич Л.И.</i> Проект «Университетские субботы»	86
<i>Гарезина В.П.</i> О научном подвиге выдающегося русского ученого Ивана Михайловича Симонова	88
<i>Гарезина В.П., Дрожжинова В.А.</i> Родине с детства верны – голос мальчишек войны	91
<i>Кирбай Д.С., Трацевская А.В.</i> Воспитание у подростков гуманного отношения к людям	92
<i>Клышейко А.В., Трацевская А.В.</i> Ненасильственная основа образовательного процесса	93
<i>Коткова Д.И.</i> Основные подходы в обучении английскому языку в вузе	95
<i>Старовойт А.В., Трацевская А.В.</i> Творческая самореализация школьников	98
<i>Усенко И.С.</i> Оценочная деятельность учителя	99

ЧАСТЬ 2

ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ – ГЛАЗАМИ ДЕТЕЙ

2.1. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ПРОЕКТЫ И ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

<i>Артамонова Василиса.</i> Сравнительный анализ особенностей критического мышления подростков и юношества	103
<i>Бабаева Вероника.</i> Взаимосвязь перфекционизма и ургентной зависимости	105
<i>Басовец Александр.</i> Уклончивые ответы в межличностном общении	107
<i>Преснякова Евгения, Лисакович Анна.</i> Изучение ценностных ориентаций учеников выпускных классов школ Минска	109
<i>Румянцева Анна.</i> Саморегуляция эмоций у подростков: копинг - стратегии	112
<i>Смирнова Александра.</i> Прокрастинация через призму самоэффективности и мотивации	114
<i>Шакуров Даниил, Черненко Анна.</i> (Не) нормальные	116

2.2. ЭКОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ И ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

<i>Арутюнов Артём.</i> Разработка информационного стенда «Памятник природы – геологический эталон «Стратотип гжельского яруса каменноугольного периода»»	118
<i>Барсук Анна, Рысюкевич Евгения.</i> Эффективность получения мезенхимальных клеток из жировой ткани крыс разного возраста	120

<i>Бахтина Софья, Торчинская Алиса.</i> Влияние различных факторов на рост и развитие растений	123
<i>Лукина Полина.</i> Ландшафтные решения территории учебно-опытного участка Станции юных натуралистов	125
<i>Марецкий Евгений.</i> Влияние Минской кольцевой автодороги на состояние лесопарковых насаждений	128
<i>Салеев Роман.</i> Углеродный след и перспективы его снижения при содержании в домашних условиях брюхоногих моллюсков	129
<i>Серяпова Виктория.</i> Изучаем здоровье дерева	131

2.3. «ОЧЕВИДНОЕ-НЕВЕРОЯТНОЕ» В ПРОЕКТАХ И ТВОРЧЕСКИХ РАБОТАХ УЧАЩИХСЯ 133

<i>Бобков Владимир.</i> Лес – это легкие нашей Планеты: поможем вместе Планете дышать!	133
<i>Бобков Григорий.</i> Спасем Планету от пластикового пакета	134
<i>Иванова Полина.</i> Мой экологический след	134
<i>Маякова Анна.</i> Информационный стиль письменной речи	137
<i>Тетянка Полина.</i> Экология местности через призму насекомых	138
<i>Юнин Сергей, Кобзева Мария, Козлов Егор.</i> Настольная игра с дополненной реальностью «Экоград будущего»	140

СВЕДЕНИЯ О ЛИЦАХ, ПРИНИМАВШИХ УЧАСТИЕ В ПОДГОТОВКЕ МАТЕРИАЛОВ СБОРНИКА (алфавитный указатель) 144

	Уважаемые читатели! Издательство «Спутник+» предлагает:
	<p> ИЗДАНИЕ И ПЕЧАТЬ МОНОГРАФИЙ, КНИГ любыми тиражами (от 50 экз.). ✓ Срок - от 3-х дней в полноцветной и простой обложке или твердом переплете. ✓ Присвоение ISBN, рассылка по библиотекам и регистрация в Книжной палате. ✓ <u>Оказываем помощь в реализации книжной продукции.</u> </p> <p> ПУБЛИКАЦИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ для защиты диссертаций в журналах по гуманитарным, естественным и техническим наукам. ✓ Журнал «Естественные и технические науки» входит в перечень ВАК. </p> <p> ПРОВЕДЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАОЧНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ по всем научным направлениям для аспирантов, соискателей, докторантов и научных работников. </p> <p> ПУБЛИКАЦИЯ СТИХОВ И ПРОЗЫ в журналах «Российская литература», «Литературный альманах «Спутник» и «Литературная столица». </p> <p> + Набор, верстка, корректура и редакция текстов. + Печать авторефератов, переплет диссертаций (от 1 часа). - Переплетные работы, тиснение, полноцветная цифровая печать. </p>
<p> <i>Наш адрес: Москва, 109428, Рязанский проспект, д. 8А</i> <i>тел. (495) 730-47-74, 778-45-60, 730-48-71 с 9 до 18 (обед с 14 до 15)</i> http://www.sputnikplus.ru e-mail: print@sputnikplus.ru </p>	

Научное издание

ПРОБЛЕМНЫЙ И НООСФЕРНЫЙ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ ЦЕННОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Материалы

XX Московской международной конференции
«Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых»
(12 марта 2020 года)

Ответственный редактор: Е.В. Ковалевская
Компьютерный набор, техническое редактирование, верстка:
В.А. Тваровская

Издательство «Спутник +»

109428, Москва, Рязанский проспект, д. 8А.

Тел.: (495) 730-47-74, 778-45-60 (с 9.00 до 18.00)

Подписано в печать Формат 60×90/16.

Бумага офсетная. Усл. печ. л. Тираж 125 экз. Заказ

Отпечатано в ООО «Издательство «Спутник +»