

. .

Ненормативная лексика (нецензурные выражения, непечатная брань) или obscene лексика (от лат. obscene – непристойный, распутный, безнравственный) – сегмент бранной лексики различных языков, включающий грубейшие (похабные, непристойно мерзкие, богомерзкие, невыносимо отвратительные, вульгарные) бранные выражения, часто выражающие спонтанную речевую реакцию на неожиданную (обычно неприятную) ситуацию. Лингвисты отделяют понятия ненормативная лексика и табуированная лексика от obscene лексики. Obscene лексика является лишь одним из видов этих двух лингвистических феноменов.

Одной из разновидностей obscene лексики в русском языке является русский мат.

Специалисты называют различные функции употребления obscene лексики в речи: повышение эмоциональности речи; разрядка психологического напряжения; оскорбление, унижение адресата речи; демонстрация раскованности, независимости говорящего; демонстрация пренебрежительного отношения к системе запретов; демонстрация принадлежности говорящего к «своим» и т. п. [1].

Достаточно распространенным стало мнение, что без мата жить невозможно. Плохого в нем ничего нет. Напротив, он позволяет избавиться от раздражения, выпустить пар. По утверждению известного психолога и врача Л. Китаева-Смыка, мат действительно снимает стресс у того, кто использует нецензурные выражения. Однако, по результатам его исследований, человек прибегает к мату тогда, когда он не уверен в своей состоятельности, чувствует свою неполноценность, т.е. пытается таким образом самоутвердиться.

Произнесение в чей-либо адрес грубых, насмешливых и язвительных слов как раз является не чем иным, как проявлением вербальной агрессии. Такие слова порой воспринимаются более болезненно, чем агрессивные действия, они глубоко ранят человека. Вспомните, когда вас самих обругали грубо, грязно (не важно, по поводу или без повода): начинает сильно колотиться сердце, кровь приливает к лицу, настроение портится. Если представить, что человек нередко попадает в такие ситуации, то возникает определенная цепочка: обида – стресс – нервные расстройства – конкретные заболевания.

Многолетние наблюдения И. Б. Белявского, доктора биологических наук, показали, что у сквернословов очень быстро появляются возрастные изменения на клеточном уровне и различные хронические заболевания. У людей, не употребляющих «крепких» словечек, общее состояние организма, как правило, на 5, 10, а порой и 15 лет моложе их официального возраста.

По результатам исследований П. П. Горяева, Г. С. Чеурина, Л. Китаева-Сныка, И. Б. Белявского, уникальных исследований японского учёного Масару Эмото были выделены характеристики отрицательного влияния мата на жизнедеятельность человека [2].

Цель нашего исследования – изучить особенности употребления ненормативной лексики студентами университета как средства самовыражения.

В исследовании участвовали студенты БГУ 1–3-х курсов (всего 75 человек). Использовался метод анкетирования.

Анкетой были предусмотрены варианты ответов для студентов употребляющих и не употребляющих ненормативную лексику. Респондентам предлагалось положительно, отрицательно или нейтрально оценить свое отношение к употреблению ненормативной лексики вообще, ими самими, окружающими, а также выбрать факторы, по их мнению, влияющие на употребление учащимися ненормативной лексики.

Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что 81 % опрошенных регулярно употребляет в речи ненормативную лексику. 25 % употребляют ее в исключительных случаях, 26 % – редко, до нескольких раз в неделю; 28 % употребляют несколько раз в день и всего 1 % чаще, чем несколько раз в день. Подавляющее большинство (80 %) студентов считает, что употребление ненормативной лексики связано с эмоциональной разрядкой только 4 % воспринимают ее как преимущество над оппонентом в диалоге и споре. Отношение 80 % опрошенных к тому, что они употребляют ненормативную лексику преимущественно отрицательное, 10 % респондентов относятся к этому равнодушно. Тем не менее, 66 % студентов считают, что к присутствию ненормативной лексики в их речи окружающие относятся равнодушно; 18 % студентов считают, что отрицательно. 53 % респондентов начинали употреблять ненормативную лексику потому, что слышали ее от окружающих, 40 % – потому, что употребляли сверстники; 9 % слышали ненормативную лексику от членов семьи. 48 % участников опроса начали употреблять ненормативную лексику со старших классов школы (до 17–18 лет), 22 % – после поступления в ВУЗ. 54 % опрошенных позволяют себе употреблять ненормативную лексику в коллективе, 62 % студентов не считают, что употребление в коллективе ненормативной лексики является нор-

мой. 64 % хотели бы отказаться от употребления ненормативной лексики, а 18 % не хотели бы. 49 % опрошенных считают, что отказаться от употребления ненормативной лексики мешает постоянный стресс, 34 % мешает привычка, 2 % опасаются непонимания однокурсников.

61 % опрошенных (включая употребляющих и не употребляющих ненормативную лексику) ответили, что к людям, употребляющим ненормативную лексику, относятся равнодушно. 36 % относятся к ним отрицательно и никто положительно. 70 % студентов считают, что на употребление другими людьми ненормативной лексики влияет стресс, 42 % считают, что причина в желании повысить свою значимость в коллективе, а 26 % – что это повышает их самооценку. В ближайшем окружении 74 % респондентов употребляют ненормативную лексику от одного до нескольких человек, у 22 % употребляют все и у 2 % не употребляет никто. 62 % студентов хотели бы реже слышать в своем присутствии ненормативную лексику, 9 % не хотели бы вообще и для 29 % опрошенных употребление ненормативной лексики в их присутствии не имеет значения.

Те, кто употребляет ненормативную лексику, отметили частоту употребления ими ненормативной лексики во время обучения в ВУЗе. До поступления в ВУЗ (от 25 опрошенных с первого курса) ненормативную лексику употребляли очень редко примерно 40 % опрошенных, 16 % употребляли редко, 16 % часто и 4 % очень часто. Преимущественно на первом курсе ненормативную лексику употребляли очень редко – примерно 26 % опрошенных, 10 % употребляли редко, 12 % употребляли часто и 2 % употребляли очень часто (от 75 опрошенных с трех курсов). На втором курсе очень редко употребляли примерно 54 % (от 50 опрошенных с двух курсов), 40 % употребляли редко, 22 % стали употреблять часто и 6 % очень часто. На третьем курсе (от 25 опрошенных с третьего курса) ненормативную лексику употребляли очень редко примерно 36 % опрошенных, 24 % употребляли часто и 4 % употребляли очень часто.

17 % опрошенных считают, что по сравнению с первым курсом их однокурсники стали реже употреблять ненормативную лексику, 46 % считают, что они всегда употребляли ненормативную лексику, ничего не изменилось, 18 % считают, что их однокурсники стали чаще употреблять ненормативную лексику, 17 % учащихся никогда не слышали, чтобы студенты их группы употребляли ненормативную лексику.

Результаты нашего исследования позволяют сделать вывод, что ненормативная лексика является не столь важным средством самовыражения в студенческой среде, однако наблюдается негативная тенденция

более частого употребления ненормативной лексики после поступления в ВУЗ под влиянием стресса и некоторых других негативных факторов.

На наш взгляд, отказаться от употребления ненормативной лексики возможно. Результаты исследования свидетельствуют, что большинство опрошенных хотели бы отказаться от ненормативной лексики и реже слышать ее вокруг себя, что уже само по себе является положительной тенденцией. Этому могут способствовать воздействия извне путем различных разъяснительных бесед и индивидуальной работы психологов с учащимися еще в школе. Однако, на наш взгляд, реально положение дел может изменить только осознанный добровольный отказ от употребления ненормативной лексики самим человеком.

1. Словари и энциклопедии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki>
2. *Ильина Л. Н.* Влияние ненормативной лексики на психику и жизнедеятельность подростка // Педагогика online [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://aneks.spb.ru/index.php/publikacii>
3. *Масару Эмото.* Любовь и вода // М.: София. 2008. 128 с.
4. *Китаев-Смык Л. А.* Психология стресса // М.: Наука. 1983. 368 с.

• •

В последние годы в современной лингвистике возобновился интерес к некодифицированному языку, особенно бурно проявившийся в 1970 – 90-е годы. В современном языкознании наиболее глубоко изучена система разговорного языка и просторечия. Меньше освещены в научных трудах жаргоны, арго, сленг, в исследовании которых существуют значительные расхождения в терминологии, в подходах и методах изучения. Русский молодёжный сленг представляет собой интереснейший лингвистический феномен, бытование которого определяется не только возрастными рамками, но и временными факторами.

Современный этап развития русского языка характеризуется двумя несколько полярными, но взаимосвязанными явлениями: жаргонизацией литературной речи и интенсивным усилением процесса заимствования иноязычных слов. Однако в научной литературе отсутствует полное теоретическое осмысление и лексикографическое описание молодежной речи, в частности, сленга. Одни ученые (А. В. Бондарко, В. Г. Гак, Е. А. Земская, В. В. Иваницкий, М. Н. Кожина, О. Б. Сиротина, Г. Н. Складневская и др.) все процессы, происходящие в русском языке,

считают эволюцией языковой системы. Другие (Н. С. Валгина, М. В. Иванова, М. В. Колтунова, О. Г. Ревзина, Ю. В. Рождественский, З. К. Тарланов, Л. О. Чернейко и др.) обеспокоены притоком огромного количества заимствований и колоссальным разрывом между нормами литературного языка и повседневной коммуникативной культурой, повсеместным употреблением ненормативной лексики.

В нашей работе предметом изучения является влияние, оказываемое сленгом на культуру речи, психическое развитие и поведенческие реакции подростков.

В российском языкознании чаще иных используется определение В. А. Хомякова: «Сленг – это относительно устойчивый для определенного периода, широко употребительный, стилистически маркированный лексический пласт (имена существительные, прилагательные и глаголы, обозначающие бытовые явления, предметы, процессы и признаки), компонент экспрессивного просторечия, входящего в литературный язык, весьма неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту, обладающий пейоративной экспрессией» [4]. Э. М. Береговская рассматривает сленг как языковую форму протеста против общепринятых устоев, против культуры взрослых, а также как способ групповой социальной идентификации и дифференциации подростков [1].

Формирование сленга тесно связано с развитием истории, науки, техники. Большинство новых сленговых слов возникает из конкретных ситуаций, отражая новые предметы, вещи, объекты, идеи или события. С начала XX века Э. М. Береговской [1] отмечены четыре волны в развитии молодежного сленга в СССР и на постсоветском пространстве.

Первая датируется 1920-ми годами, она обусловлена революцией 1917 года и гражданской войной, которые разрушив прежнюю структуру общества, породили армию беспризорных, и речь подростков и молодежи пополнилась жаргонной лексикой.

Вторая волна приходится на 1950-е годы, когда появилось новое неформальное молодежное движение – «стиляги».

Формирование третьей волны связано с периодом «застоя» 1970–80-х годов, когда общественная жизнь породила разные неформальные молодежные движения (байкеры, панки, хиппи, рокеры и т.д.) и «хиппующие» молодые люди создали свой «системный» сленг как языковой жест противостояния официальной идеологии.

Возникновение четвертой волны принято связывать с началом компьютеризации. На рубеже XX–XXI веков компьютеры стали неотъемлемой частью нашей жизни. Благодаря Интернет-общению в различных

социальных сетях и чатах лексикон молодежи пополнился множеством ранее не известных слов, чаще заимствованных из европейских языков.

Основными причинами пополнения сленга в современной молодежной и подростковой среде выступают: 1) скудность словарного запаса подрастающего поколения, которая является следствием тотальной компьютеризации и нежеланием подростков получать информацию из литературных источников; 2) свойственный данным возрастным периодам протест против догматов и контроля взрослых, а также желание выделиться из общей подростковой и молодежной среды; 3) следование современной моде, отнесенность к определенной референтной группе сверстников, боязнь стать «белой вороной» в их кругу; 4) желание закодировать свою речь от взрослых.

Сленг оказывает определяющее влияние на формирование юной личности с позитивной и негативной стороны одновременно.

В подростковом возрасте в индивидуальном сознании ребенка осуществляется сложный синтез индивидуального, группового и социального. У подростков начинает формироваться антагонистическое сознание («быть не как все») и корпоративное – «быть подобно своим». Оно создает психологическую основу для формирования у подростков, объединенных общими интересами, территорией, образом жизни, специфической лексики. Сленг позволяет приобщиться к компании по интересам, следовательно, повышает коммуникативную привлекательность подростка в глазах сверстников [3, с. 37].

Сленг обладает определенным лексическим и словообразовательным богатством, в некотором плане позволяет молодежи приобщаться к лексике иностранных языков, таким образом способствуя формированию или поддержанию познавательного интереса к их изучению в учреждениях образования.

Сленг позволяет отвлечься от обыденности. Это попытка подростков переиначить мир на иной манер, но он ограничен тематически. Наиболее распространенные семантические поля сленговых единиц: «Семья», «Друзья», «Противоположный пол», «Школа», «Внешность». Именно эти сферы интересов для подростков являются доминирующими. Не существует широкого употребления сленга в отношении, например, искусства, что обусловлено невысоким интересом большей части современных подростков к литературе, живописи, театру и несоответствием сниженной лексики, к которой относят сленг лингвисты, предмету речи в данных сферах.

Сленг сводит общение к примитивной коммуникации, негативно воздействует не только на речь, но и мышление подростка. Основанный на сокращениях (например, директора называют «дирик»), оценку «отлич-

но» – «отл» и т. д.), переосмыслении общеизвестных слов («банан» – отметка «двойка») и др. принципах словообразования, не заставляющих подростка активно задействовать свои мыслительные способности, сленг обедняет общий интеллектуальный уровень молодежи. С учетом сфер занятости молодежи, пополняющей молодежный сленг, (ПТУ, армия, неформальные молодежные объединения, сеть Интернет, криминал), можно сделать вывод о деструктивном влиянии сленга на речевую культуру и поведение подростков. Хотя следует признать, что источниками, пополняющими сленг, являются также и более нейтральные области жизни – музыка, спорт и др., но они не являются доминирующими в обогащении сленга новой лексикой.

Многие сленговые выражения имеют ярко выраженную негативную коннотацию (к примеру, «задрот» – некрасивый, неприятный, глупый человек, человек, не увлекающийся ничем, кроме компьютерных игр, «тёлка» – девушка, молодая женщина, «предки» – родители), чем порождают массу конфликтов как среди самих подростков, так и в их общении со взрослыми – родителями и учителями. Подросток нуждается в понимании со стороны как сверстников, так и взрослых сильнее, чем любом ином возрасте, поэтому, используя сленг, он не только выделяется и приобщается к компании одногодков или протестует против нравучений взрослых, но также и стремится найти признание, почувствовать, что ему есть на кого опереться, что о нем есть кому заботиться. Школьники не умеют себя контролировать, сдерживать свои эмоции, им свойственен эгоцентризм, потому сленг, позволяя, с одной стороны, установить контакты между сверстниками, с другой – быстро разрушает их, приучает подростка к язвительности, агрессивности, неумению внимательно и уважительно относиться к собеседникам, порождает вседозволенность в поведении. Часто эти качества переносятся в зрелый возраст, что порождает большое количество межличностных конфликтов, хотя, как правило, чем старше становится человек, тем меньше он использует в речи сленговую лексику.

На основе анализа психолого-педагогической и языковедческой литературы нами были выявлены следующие функции молодежного сленга, через реализацию которых он детерминирует поведение и речевую культуру подрастающего поколения:

- коммуникативная – сленг выступает как средство неформального общения молодых людей, помогает им самоутвердиться, почувствовать свое единство;
- идеологическая, потому что сленг – языковое средство выражения мировоззрения молодежи и протеста против формализма, способ противопоставления себя старшему поколению;

- дифференцирующая (или выделяющая), т.к. владение определенной лексикой является условием вступления в конкретную социальную среду;

- развлекательная – молодежный сленг звучит более непринужденно и легко, чем обычная речь, придает высказываниям юмористический характер, превращает коммуникацию в «коллективную игру». Ярким примером такой игры выступают всевозможные чаты, которые, появившись в начале 2000-х годов, заняли прочные позиции в коммуникативной сфере жизни молодых людей.

1. *Береговская Э. М.* Молодежный сленг: формирование и функционирование // Смоленск. 1996.
2. *Химик В. В.* Поэтика низкого, или Просторечие как культурный феномен // СПб. 2000.
3. *Хомяков В. А.* Введение в изучение сленга – основного компонента английского просторечия // Вологда. 2009.

. .

Развитие человека есть процесс и результат его социализации, т.е. освоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет. Воспитание часто рассматривают как относительно социально контролируемый процесс развития человека в ходе его социализации, которая сочетает в себе адаптацию и обособление человека в условиях конкретного общества.

Многие ученые (И. С. Кон, У. Бронфенбреннер, И. Таллмен, Г. М. Андреева, А. В. Мудрик, А. В. Петровский и др.) исследовали механизмы социализации. В современной психологии существуют различные подходы к их выделению. Например, французский социальный психолог Габриэль Тард считает основным механизмом социализации подражание [7, с. 1–38]. Американский ученый Ури Бронфенбреннер определил экологический подход как «научное изучение прогрессивной взаимной аккомодации (приспособления) на протяжении всей жизни развивающегося человеческого существа и изменяющихся свойств непосредственного окружения, в котором живет человек» [3, с. 71–72]. В. С. Мухина рассматривает в качестве механизмов социализации идентификацию и обособление личности [6, с. 95–100]. А. В. Петровский считает, что это может быть закономерная смена фаз адаптации, инди-

видуализации и интеграции в процессе развития личности [5, с. 18]. А. В. Мудрик разделяет механизмы социализации на психологические (импринтинг, экзистенциальный нажим, подражание, идентификация, рефлексия) и социально-педагогические (традиционный, институциональный, стилизованный и межличностный) [5, с. 18–21]. Е. В. Андриенко говорит, что определенные механизмы социализации в сочетании с отношением самого индивида к данному влиянию определяют содержание социализации. Поэтому к классификации А. В. Мудрика он добавляет еще один механизм – рефлексивный, связанный с внутренним диалогом, где человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, сверстникам, значимым лицам и т.д. [1, с. 47–54].

В вышеперечисленные общие механизмы социализации входят определенные частные механизмы: единство подражания, имитации, идентификации; механизм половой идентификации; механизм социальной оценки; конформность и др. Социализация человека, а особенно подрастающего поколения, происходит с помощью всех названных выше механизмов.

Содействовать вхождению ученика в мир культуры – одна из задач образования, решаемая, в том числе посредством изучения литературы, которая вводит школьника в мир культуры как мир смыслов и ценностей. По мнению Ю. М. Лотмана, «понимать культуру – значит уметь читать ее "тексты", овладеть ее грамматическим и семантическим кодом, чтобы вступить с ней в общение». Семиотический подход к школьному образованию позволит преодолеть характерную для современной школы фрагментарность культурной информации, вооружив ученика инструментом систематизации и универсализации знаний [4, с. 200–203].

Б. М. Теплов подчеркивал, что художественные произведения «дают возможность войти *внутрь жизни*, пережить кусок жизни, отраженной в свете определенного мировоззрения. И самое важное, что в процессе этого переживания создаются определенные отношения и оценки, имеющие несравненно большую силу, чем просто сообщаемые и усваиваемые» [8, с. 101–102]. Таким образом, изучение литературы в школе задействует различные механизмы социализации, способствуя адаптации детей в социуме.

Экзистенциальный нажим способствует овладению языковыми нормами и правилами поведения, принятыми в обществе. Этот механизм составляет основу многих литературных произведений, с которыми знакомятся учащиеся в начальной школе. Например, стихотворение В. В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо?» показывает, какие нормы поведения приемлемы в обществе и как поступать нельзя.

Идентификация проявляется в том, что ученики становятся на место героев, отождествляют себя с ними, анализируют их поступки. Читая литературное произведение, ученик погружается в его мир и неосознанно выделяет для себя пример или образец для подражания, усваивая через это социальный опыт. Книга становится образцом для выстраивания жизненного сценария. Например, в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин» характер Татьяны Лариной формируется через «проживание» ею жизни других литературных героинь – Кларисы, Юлии, Дельфины.

Изучая литературу, ученик начинает осознавать свою принадлежность к какой-либо группе или общности, прежде всего речь идет о национальной принадлежности – в этом процессе в нашей стране ведущая роль принадлежит белорусской литературе.

Механизм половой идентификации заключается в том, что литература призвана воспитывать в мальчике мужчину, сильного и отважного, защитника Родины и своих близких людей, а в девочках – мудрую женщину, мать, хранительницу семейного очага. Кроме того, художественные произведения (чаще всего, народные сказки) помогают ученикам в гендерной самоидентификации. Например, в сказках про животных, которые входят в круг чтения подрастающего поколения в дошкольном возрасте, тоже присутствует половая идентификация. Звери (особенно домашние) выполняют роли людей: курица, утка, лиса, кошка исполняют женские роли, а собака, волк, петух, кот и т.д. – мужские. Наблюдая за поведением героев в сказках, ребенок одновременно закрепляет в сознании гендерное соответствие определенных личностных качеств и старается следовать ему в реальной жизни.

Рефлексия как механизм социализации заключается в том, что в процессе чтения произведения ученик выделяет личностные черты, особенности поведения и отношений героев, анализирует их, определяя причины совершения того или иного поступка, а также оценивая их. Затем он переносит эти характеристики на себя и сравнивает. Это помогает лучше понять личностные особенности других и свойства собственной личности. Например, размышляя над характерами и поступками героев пьесы А. П. Чехова «Вишневый сад», можно понять причину, по которой Лопухин купил этот сад на аукционе. Это место становится для героя своеобразным символом успешности, в то же время так глубоко горюет Раневская, потому что для нее сад является символом былого богатства и величия ее семьи.

В различных произведениях можно увидеть такое явление, как социальный конформизм, который рассматривается как феномен авторитарного и тоталитарного общества, где подавляется проявление индивидуальности и преобладают ценности коллективистского характера. По-

средством группового давления и распространения стереотипов массового сознания формируется тип обезличенного обывателя, лишенного самобытности и оригинальности. Общественность принуждает человека к конформности, используя страх перед изоляцией. Такое явление наблюдается в повести И. С. Тургенева «Ася», где главная героиня боялась быть отвергнутой обществом и поэтому старалась быть похожей на других. Противоположную позицию учащиеся осваивают, знакомясь с произведениями «Алые паруса» А. Грина и «Горе от ума» А. С. Грибоедова, где главные герои не пожелали быть такими, как все, и общество их отвергло.

Л. С. Выготский говорил о том, что литературу и ее содержание можно рассматривать как носителей идеальной формы психики, которая присваивается и субъективируется в ходе индивидуального развития, т.е. становится реальной формой психики и сознания индивида. По его мнению, через литературу, где объединены все основные посредники развития реальной формы (взрослый – автор и слово), субъект входит в культуру, приобщается к ее наследию, а культура соответственно входит в него [2].

Как видим, в художественной литературе внутренне присутствуют механизмы социализации. Изучая тексты произведений, читатели осваивают их, что позволяет сделать адаптацию учащихся в обществе более успешной. Основные идеи и смыслы, выраженные языком художественных форм и образов, способны глубже проникнуть в сознание ребенка, нежели любые прямые дидактические указания, оказывая тем самым сильное воздействие на личность. Литературные произведения воспитывают у читателей те или иные стремления и удовлетворяют их реальные потребности. Увлекая не только внешней стороной, но и внутренним смысловым содержанием, художественные произведения служат средством расширения кругозора, позволяют путем активных переживаний познавать и понимать действительность, выделяя в ней самое существенное и наиболее характерное.

1. Андриенко Е. В. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина // М. 2000.
2. Выготский Л. С. Психология искусства // Р-н/Д. 1998.
3. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка: учеб. для студ. высш. учеб. заведений // СПб. 2004.
4. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике и топологии культуры. Избранные статьи в трех томах. Т.1. Таллин. 1992.
5. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. Заведений // М. 2007.

6. *Мухина В. С.* Возрастная психология. Феноменология развития: учеб. для студ. высш. учеб. Заведений // М. 2006
7. *Тард Габриэль* Законы подражания: Пер. с фр. СПб. 1892.
8. *Теплов Б. М.* Психологические вопросы художественного воспитания. 1946.

. . .

В настоящее время важнейшей задачей школьного образования является формирование самостоятельной, творческой личности учащегося, способного к ответственному и креативному разрешению проблемных ситуаций. Как известно, эффективным средством развития творческой личности выпускника является проблемное обучение (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В. Оконь, Н.А. Менчинская, М.А. Данилов, Ю.К. Бабанский, М. И. Махмутов, А.М. Матюшкин, А.В. Хуторской и др.). В условиях расширения информационно-образовательной среды востребованным становится оптимальное сочетание проблемно-исследовательских методик и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Это способствует активизации самостоятельной работы школьников в условиях online и offline обучения (Л.В. Пилипец, И.Н. Фролов, А.И. Егоров и др.).

Под проблемным обучением с использованием ИКТ понимается организация учебных занятий, где реализуются проблемно-исследовательские методы в сочетании с ИКТ и школьники включаются в разрешение проблемных ситуаций, применяя электронные ресурсы.

Как известно, проблемное обучение нацелено не на передачу «готовых» знаний и умений, а на вовлечение учащихся в учебно-поисковую деятельность по разрешению проблемных ситуаций. При этом уровень самостоятельности учебно-поисковой деятельности у школьников возрастает, если учитель использует косвенные приемы управления учебной деятельностью учащихся, расширяя возможности для самостоятельного решения ими задач. Это способствует не только формированию у школьников системы знаний, но и опыта творческой деятельности по самостоятельному разрешению проблем. Использование же ИКТ (интернет ресурсы, облачные сервисы и др.) в проблемном обучении позволяет разнообразить способы подачи и усвоения учебного материала, разрешения проблемных ситуаций, активизирует самостоятельную работу учащихся, усиливает их учебную коммуникацию. Другими словами, внедрение ИКТ в учебный процесс расширяет дидактические возможности проблемного обучения по вовлечению учащихся в активную

мыслительную работу, разрешение проблемных ситуаций, коллективное обсуждение полученных результатов. Такова логика взаимосвязей технологий проблемного обучения и ИКТ.

Важнейшим приемом интеграции методов проблемного обучения и ИКТ является инфографика (И.Н. Фролов, М.А. Фролова, А.И. Егоров). Инфографика – визуализация данных или идей, целью которой является донесение сложной информации до аудитории быстрым и понятным образом. Средства инфографики помимо изображений могут включать в себя графики, диаграммы, блок-схемы, таблицы, карты, списки. С помощью инфографики графически раскрывается суть изучаемой на уроке проблемы, усиливая визуальное, логическое, абстрактное, смысловое ее восприятие учениками, что позволяет им ярко, эмоционально и комплексно представить проблемную ситуацию. Использование инфографики включает учащихся в проблемные ситуации, которые соответствуют познавательным интересам школьников, имеющимся у них базовым знаниям и умениям и фактически требует для своего решения новых знаний и навыков, опыта, ранее не востребованных. Будучи вовлеченными в образовательный процесс, обучающиеся начинают самостоятельно искать пути решения поставленных задач. В процессе учебно-поисковой работы с использованием инфографики эффективно могут сочетаться индивидуальные и коллективные формы деятельности учащихся.

По мнению авторов [1, с. 57], для организации проблемного урока можно использовать следующие виды инфографики:

1) организационные диаграммы, отражающие структуру изучаемого объекта (например, структурные компоненты исследуемого процесса и др.). Они призваны обозначить функции и оптимизировать внутренние и внешние связи структурных элементов объекта в целом;

2) диаграммы, определяющие направления развития изучаемых процессов. На такой диаграмме все показатели представляются в наглядной форме, облегчающей обоснование гипотез и принятие решений;

3) планы-графики, четко определяющие последовательность решения задач;

4) технологические диаграммы, на которых четко представлены особенности и стадии технологических процессов (например, для урока математики - алгоритм построения графика на координатной плоскости);

5) разнообразные схемы, при помощи которых акцентируется внимание на наиболее важных проблемах;

6) рисунки и схемы, наглядно и доступно представляющие учебный материал, изучаемые процессы и ситуации и незаменимые при объяснении учебного материала, в том числе для учащихся начальной школы;

7) графы, визуализирующие переходы или связи изучаемых понятий, событий, процессов;

8) ментальные карты (понятий, процессов, сущностей), которые напрямую отражают направления движения мысли при знакомстве с проблемой (материалом) и принятии решения;

9) ИГ миниатюры – пиктограммы, иконки, указатели.

И. Н. Фролов и А. И. Егоров отметили, что на уроках математики эффективным средством формирования знаний и умений может быть интерактивная доска. С помощью такой доски учитель может продемонстрировать учащимся разнообразные графики, диаграммы, карты, таблицы, математические фигуры в объемном изображении и др. формы представления информации; развернуть проблемные ситуации. Внедрение в учебный процесс интерактивной доски позволяет создать комфортную образовательно-информационную среду, в которой эффективно сочетаются традиционные педагогические средства и информационные ресурсы.

Нами в период педагогической практики проведена серия проблемных уроков по математике в 9-ых классах СШ №187 г. Минска с применением инфографики. Анализ педагогического опыта позволяет заключить, что наиболее эффективными методами обучения выступают проблемное изложение материала, поисковая беседа, исследовательский метод, проблемные домашние задания разного уровня сложности с использованием разнообразных форм инфографики.

Таким образом, реализация проблемного обучения на основе ИКТ способствует переходу к так называемому смешанному обучению, в котором целесообразно сочетаются традиционные педагогические методы и электронные средства. При этом такая интеграция способствует расширению объема учебной информации и быстрому доступу школьников к ней, более мотивированному включению учащихся в разрешение проблемных ситуаций, активизации их самостоятельной работы и учебной коммуникации, организации групповой работы учащихся, усилению контроля знаний и умений, переходящих в самоконтроль и рефлексию школьников.

1. *Фролов И. Н. Егоров А. И.* Методология применения современных технических средств обучения // М. 2008.
2. *Фролова М. А.* Инфографика: новое или хорошо забытое старое? // Молодой ученый. 2014. №13. С. 10–13.

. .

В условиях развития современного общества особую актуальность в теории и практике педагогической науки приобретает проблема формирования стрессоустойчивости в сфере профессиональной деятельности. В частности, на прошедшем в январе 2016 года 46-м Всемирном экономическом форуме в Давосе международные эксперты отметили, что к числу десяти самых востребованных навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности, относится эмоциональный интеллект, важным структурным компонентом которого выступает профессиональная стрессоустойчивость [1].

Профессиональная педагогическая деятельность, относится к числу наиболее стрессогенных, что обусловлено постоянным открытым контактом с людьми, высокой социальной ответственностью, неочевидными результатами для внешнего восприятия, стохастическим характером процесса воспитания, высоким уровнем требований, предъявляемых к педагогу со стороны всех участников образовательного процесса, постоянным интеллектуальным, эмоциональным и психологическим напряжением.

Важно отметить, что понятие «профессиональная стрессоустойчивость» активно используется в отраслевых, междисциплинарных научных исследованиях, находит отражение в педагогической практике, но единства в понимании природы и способов формирования стрессоустойчивости достичь не удалось, что предопределяет необходимость исследования ее сущности сквозь призму общей категории «стресс», с учетом психолого-педагогических механизмов его преодоления.

Подчеркнем, что понятие «стресс» широко применяется в повседневной жизни, быту, естественных и гуманитарных науках, что усложняет его однозначную интерпретацию. Изучение и анализ научных взглядов на сущность стресса [2; 3], как междисциплинарной категории, расположенной на стыке педагогики, психологии, физиологии, антропологии, позволяет отметить, что последний является комплексным феноменом, воздействующим на человека на уровне телесности, на психоэмоциональном и когнитивном уровнях. В настоящей статье стресс представлен как неспецифическая, универсальная реакция человека на внешние и внутренние раздражители. Отметим, что стресс не является исключительно негативным явлением. Скорее это понятие следует трактовать как уникальную способность, нуждающуюся в управлении и развитии, в

целях качественного и бесперебойного функционирования человека, как сложноорганизованной системы.

В данном контексте умение переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные воздействием факторов внутренней и внешней среды, выступает в качестве стрессоустойчивости, формирование и развитие которой связано с поиском и использованием педагогических методик и технологий, способствующих преодолению негативных последствий стресса и сохранению эмоционального равновесия. В педагогической науке существуют различные подходы к формированию стрессоустойчивости. Вместе с тем, мы придерживаемся точки зрения, согласно которой ее развитие достигается посредством реализации механизмов копинг-стратегий, процесса профессиональной адаптации и повышения уровня самооценки.

Сущность копинг-стратегий заключается в поиске педагогом методов регуляции эмоционального состояния и сохранения баланса между требованиями извне и ресурсами, способными удовлетворить эти требования. Следует подчеркнуть, что проблема копинг-стратегий в психолого-педагогической традиции не имеет однозначного решения и относится к числу дискуссионных. Отдельные исследователи классифицируют копинги на проблемно-ориентированные, направленные на преодоление стресс-факторов и эмоционально-ориентированные, связанные со снятием эмоционального напряжения, вызванного действием стрессора [4]. Другие ученые выделяют копинг-стратегии «разрешение проблем», «поиск социальной поддержки» и «избегание проблем» [5]. При этом, как отмечает Г. С. Корицова, копинг-стратегия «разрешение проблем» наиболее часто используется для преодоления стресса в педагогической деятельности [5, с. 117]. Мы полагаем, что данное обстоятельство обусловлено значительным практическим опытом преподавателей, профессиональным положением, требующим активной жизненной позиции, общей готовностью педагогов разбираться в проблемах, брать на себя ответственность, искать варианты разрешения сложных ситуаций, разрабатывать планы действий. При этом основным мотивом их деятельности является ориентация на достижение успеха. Важным представляется и то, что в педагогической деятельности необходимо комплексное использование копинг-стратегий, что позволит преодолевать стрессовые ситуации, повышать и развивать профессиональные компетенции, в том числе в сфере разрешении эмоционально-напряженных ситуаций, возникающих в учебном процессе, связанных с взаимоотношением преподавателя с учащимися, родителями учащихся, коллегами и администрацией. Комплексность также предполагает обмен педагогическим опытом с целью взаимодействия в разрешении проблемных и стрессовых ситуаций.

В свою очередь одним из основополагающих условий эффективной профессиональной деятельности, оптимального взаимодействия преподавателя с образовательной средой выступает профессиональная адаптация, которая также является и средством обеспечения развития стрессоустойчивости. Традиционно профессиональная адаптация определяется как вхождение человека в профессию и гармонизация его взаимодействий с профессиональной средой [6]. Адаптационные процессы способствуют профессиональному развитию специалиста, являясь необходимым условием на пути становления педагогического мастерства. Профессиональная адаптация в связи с этим представляет собой процесс овладения ценностными ориентациями в рамках профессии, понимания высших целей и мотивов профессионального сообщества, встраивания и осознания преподавателем себя, как части сложно организованной системы образования.

Одним из важнейших факторов развития стрессоустойчивости педагога также является самооценка. Согласимся с точкой зрения Л.М. Митиной, которая акцентирует внимание на влиянии самооценки как знания о себе, о своих личных и профессиональных качествах, о своей профессиональной компетентности на поведенческий компонент профессионального самосознания учителя. Как полагает исследователь, с увеличением педагогического стажа наблюдается снижение эмоциональной устойчивости, фрустрационной толерантности и одновременно увеличивается число неконструктивно разрешенных конфликтов (например, путем их прерывания и избегания), что может быть связано с формированием неадекватной самооценки [7, с. 34]. Иными словами, адекватная самооценка повышает профессиональную стрессоустойчивость педагога и способствует уверенности в решении профессиональных проблем.

Изложенное позволяет отметить, что самооценка тесно связана с процессом профессиональной адаптации. Неадекватная самооценка приводит к затруднениям в педагогической деятельности, снижает профессиональную мотивацию, препятствует процессу встраивания в профессиональную среду. В свою очередь адекватная самооценка наряду с положительной мотивацией и высоким уровнем профессиональной подготовки положительно влияет на гармоничную профессиональную адаптацию и способствует стрессоустойчивости специалиста.

Таким образом, развитие стрессоустойчивости является не только проблемой психологической науки, но и важной педагогической проблемой. Ее решение связано с поиском и использованием форм и методов, способствующих преодолению негативных последствий стресса,

сохранению эмоционального равновесия и реализуется в рамках формирования когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий, развития адаптивных психолого-педагогических качеств, обеспечивающих эффективное взаимодействие в профессиональной среде, становления профессионального самосознания преподавателя. Все это будет способствовать развитию социально-профессиональной компетентности педагога и повышению качества образования.

1. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution– Mode of access: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution>. Date of access: 12.02.2016.
2. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье, пер. с англ. И.Иванова. Мозырь. РИФ «Белый ветер». 1998. 89 с.
3. Кеннон В. Физиология эмоций. Телесные изменения при боли, голоде, страхе и ярости / Перев. с англ. В. А. Дорфмана и А. Г. Кратина. Под ред. и с предисл. Б. М. Завадовского. Л. : изд-во «Прибой», госуд. тип. изд-ва «Ленингр. правды». 1927. 173 с.
4. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс. 1970. С. 178–208.
5. Корытова Г.С. Базисные стратегии совладания в профессиональном поведении / Г.С. Корытова // Вестник ТГПУ. 2013. № 4. С. 117–123.
6. Безюлёва Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография // М. НОУ Моск. психол.-соц. ин-т. 2008. 320 с.
7. Митина, Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция: учеб.-метод. Пособие // Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. М. МПСИ. Флинта. 2001. 190 с.

-

. . .

В социальных науках под феминизацией понимают возрастание количества женщин в каких-либо социальных, экономических или политических процессах или сферах, а также появление присущих женщинам характеристик [4]. В Кодексе Республики Беларусь «Об образовании» сказано: образование – это «обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося». Образование также рассматривается как социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в

различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества [2], и как процесс и результат построения человеком своего образа окружающего мира и своей роли в этом мире [6, с. 129]. Исходя из приведенных выше определений, феминизация образования – это процесс, при котором в системе образования как в социальном институте возрастает количество женщин, вследствие чего построение и развитие человеком (обучаемым) индивидуальной картины мира и своей роли в нем искажается в гендерной плоскости, а передача знаний новым поколениям принимает односторонний или специфический характер.

Ретроспективный анализ показывает, что до середины XX века педагог считался исключительно «мужской» профессией. В Древнем Вавилоне, Египте, Сирии учителями чаще всего были жрецы, в Древней Греции – наиболее умные, талантливые вольнонаемные граждане. В Древнем Риме учителями назначались государственные чиновники, хорошо знавшие науки, много путешествовавшие, знавшие языки, культуру и обычаи разных народов [7]. Вплоть до XIX века в гимназиях и школах Европы трудились только учителя-мужчины, а женское воспитание было сосредоточено дома. Между тем исследования по гендерной проблематике последних тридцати лет, указывают на то, что в современном обществе сформирован устойчивый стереотип о том, что педагог – «женская» профессия [5].

Феминизация образования представляет собой качественную реструктуризацию мужских и женских полоролевых функций. Основными ее социально-психологическими причинами выступают: невысокая заработная плата, которая не зависит от результата выполненной работы; отсутствие или размытость критериев оценки выполненной работы; постоянное психологическое давление и высокая стрессовая нагрузка; отсутствие условий для карьерного роста; низкий престиж профессии.

Важными предпосылками, определяющими различия в организации педагогического процесса между мужчинами и женщинами, ученые [1; 9, с. 85] считают ряд психологических установок, имеющих четкую гендерную детерминированность (см. табл.).

В силу указанных психологических различий учителя-мужчины и учителя-женщины выбирают разные способы преподавания и разрешения конфликтов в педагогической деятельности, определяя тем самым не только характер учебно-познавательной деятельности учащихся и ее результаты, но и гендерную социализацию школьников.

Таблица.

Психологический критерий	Педагоги-мужчины	Педагоги-женщины
Способ преодоления препятствий	Интеллект и сила	Хитрость и ловкость
Целевые ориентации при решении проблемы	Перспективная задача	Текущая (ближайшая) задача
Потребность в эмоциональных стимулах	Пониженная	Повышенная
Основа в принятии решений	Рассудительность	Эмоциональность
Особенность характера	Замкнутость	Открытость
Отношение к внешнему миру	Реалистичное, критичное	Идеализированное, интуитивное
Основная поведенческая реакция	Сдержанность	Эмоциональность
Реакция на критику	Агрессивная	Спокойная
Реакция на словесное поощрение	Расслабление	Эскалация, возбуждение
Баланс между трудовой деятельностью и личной жизнью	Предпочитают оставлять проблемы тем, у кого они есть	Интересуются не только трудовыми успехами, но и личной жизнью коллег, их индивидуальными проблемами
Способность вести диалог	Конкурируют, чаще прерывают других, чтобы выразить свою позицию, разбирают проблему по частям	Предпочитают найти согласие, выслушивая все точки зрения и решая проблему целиком

Как выявили исследователи [3], большинство женщин склонны к процессу, называемому в психологии заместительным явлением – подменой нужной деятельности ее копией, в результате чего в профессиональной деятельности приоритет отдается внешней красоте, часто в ущерб содержанию. Это объясняет большую тщательность в продумывании деталей урока, последовательности его этапов, внешней стороне организации учебно-воспитательного процесса, которые присутствуют в работе учителей-женщин по сравнению с педагогами-мужчинами. Педагоги-женщины чаще применяют монологический метод обучения, основанный на объяснении готовых выводов науки в форме рассказа, в то время как мужчины принимают на себя чаще продуманные риски и, ориентируясь на задачу, используют чаще диалогический, эвристический и исследовательский методы обучения [5].

Таким образом, мужчина и женщина как учителя, дополняют друг друга, а школа как учебное заведение не может существовать и полно-

ценно выполнять возложенные на нее задачи без одного или другого элемента, коими являются мужчина и женщина-педагоги.

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что «преимущественно женский состав педагогических коллективов лишает мальчиков делового взаимодействия с мужчинами, деформирует их социальный опыт. В школе мальчики приобретают и закрепляют опыт подчинения взрослой женщине, что приводит к формированию специфических типов мужского поведения: феминизированного, излишне послушного и робкого или, напротив, активно протестующего «хулигана», что выражается и во взаимодействиях с девочками» [8]. В условиях феминизации образования и высокого числа неполных семей, где отсутствует отец, мальчики лишаются первичной социализации типа «мужчина-мужчина», что впоследствии может привести к сокращению количества браков, увеличению числа разводов и снижению уровня рождаемости. Феминизация образования затрудняет формирование у учащихся ряда личностных качеств (уважение и терпимость, чувство собственного достоинства и самоуважения, трудолюбие, ответственность и патриотизм) и развить потребность в поддержании здорового образа жизни.

Важнейшим условием успешного обучения в современных условиях выступают индивидуальный подход к учащимся, применение в образовательной практике технологий личностно-ориентированного обучения, что невозможно в полной мере реализовать при дисбалансе количества педагогов разного пола в учреждениях образования.

На государственном уровне необходим комплекс мер, последовательно реализуемых на уровне общего среднего образования: 1) организовать в средствах массовой информации широкую пропаганду, ориентированную на активизацию участия мужчин в образовательном процессе, увеличения их числа; 2) усилить государственный надзор и контроль соблюдения гендерного баланса в школах; 3) разработать законодательные акты, предусматривающие экономические стимулы, направленные на повышение заинтересованности работодателя в приеме на работу учителей-мужчин, в т.ч. при совмещении с другой трудовой деятельностью.

1. 'Masculine' and 'Feminine' Sides of Leadership and Culture: Perception vs. Reality // Wharton University of Pennsylvania. Интернет-адрес: <http://knowledge.wharton.upenn.edu/article/the-masculine-and-feminine-sides-of-leadership-and-culture-perception-vs-reality>.
2. <http://termin.bposd.ru/publ/16-1-0-11921>.
3. *Блашенко В., Макарова Н.* Как управлять женщинами: Практическое руководство для менеджеров // М., 2008.
4. Большой толковый социологический словарь (Collins). Т. 2. (П-Я): Пер. с англ. М. 1999.

5. *Ерофеева Н. Ю.* Основные категории гендерной педагогики // Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. 2009. Вып. 2. С. 86–102.
6. *Новиков А. М.* Педагогика: словарь системы основных понятий. М. 2013.
7. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина // М. 2003.
8. *Сидоренко О.* Гендерный подход в обучении и воспитании // Социальная сеть работников образования. Интернет-адрес:
<http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2014/02/14/statuya-gendernyy-podkhod-v-obuchenii-i-vospitanii>.
9. *Яхонтова Е. С.* Эффективность управленческого лидерства. М. 2002.

-

. . .

Вести здоровый образ жизни не трудно – главное понять, что на сегодняшний день без этого не обойтись. В современном мире трудно быть здоровым человеком, так как на состояние здоровья людей негативно влияют такие факторы, как экологические проблемы, современный ритм жизни, последствия технического прогресса и многое другое.

Профилактикой раннего алкоголизма и табакокурения среди молодёжи занимались психологи: С. А. Бадмаев, С. А. Беличева, А. П. Горбачева, И. И. Кауненко; педагоги: Т. К. Зуева, В. П. Кащенко, Ю. А. Клейберг, А. С. Меликсетян, И. А. Невский, В. А. Попов, З. Д. Раевская, О. Л. Романова. Расширяют и углубляют изучение данной проблемы труды социальных педагогов: В. Г. Бочаровой, Б. З. Вульфова, Д. В. Колесова, А. В. Мудрика, Л. П. Федоренко и др.

Влияние образовательной среды в процессе социализации подростка, а также ее роль в профилактике алкоголизации и табакокурения учащихся представлены в работах Б. Н. Алмазова, Г. Ф. Кумарина, В. В. Лозового, И. А. Невского, В. Г. Степанова и др.

Несмотря на множество подходов к исследованию вредных привычек, данная проблема остаётся актуальной. Этим и обуславливается выбор темы нашего исследования – «Психолого-педагогические условия профилактики вредных привычек у студентов».

Цель исследования – изучить особенности профилактики вредных привычек среди студентов учреждения высшего образования. В соответствии с целью исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Выявить причины формирования вредных привычек у студентов.
2. Определить психолого-педагогические условия профилактики вредных привычек у студентов в учреждении высшего образования.

Вредными считаются такие пристрастия (привычки), которые оказывают негативное влияние на здоровье. Болезненные пристрастия – особая группа вредных привычек – употребление алкоголя, наркотиков, токсических и психотропных веществ в целях развлечения [5, с. 442].

В нашей работе использовался метод анкетирования. Было опрошено 76 студентов 1–3 курсов филологического факультета.

Полученные нами результаты свидетельствуют, что всекурящие опрошенные начали курить с 16–20 лет. Для этого возраста характерны психогормональные процессы, становление личности, низкий уровень самоконтроля, жизненного опыта. Главные мотивационные линии этого периода – самопознание, самовыражение, самоутверждение. Поэтому часто, для того чтобы утвердиться в среде сверстников, многие подростки приобщаются к вредным привычкам [1, с.138].

Полученные данные показали, что 10 % респондентов пробовали пусть даже слабый наркотик с целью удовлетворить «желание новых ощущений». Следует отметить, что 90,7 % опрошенных студентов считают наркоманов опасными для общества.

В современном обществе наблюдается тенденция к снижению мотивации здорового образа жизни среди широких слоев населения, в том числе и в студенческой среде. Среди опрошенных студентов спортом занимаются 18 человек (20,6 %), причём только 1 студент из трёх курсов профессионально. Досуг большинство (66,4 %) предпочитает проводить на улице с друзьями, 20,8 % опрошенных – дома перед телевизором.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют, что 40,2 % опрошенных попробовали хотя бы одно из вредных веществ (курение, алкоголь, наркотик) в период ранней юности (16–17 лет) и (17–20 лет)– собственно юности [4, с. 70–72].

Наиболее распространенными вредными привычками в этом возрасте являются табакокурение и злоупотребление алкоголем. Причины возникновения данных проблем могут иметь объективный и субъективный характер. К объективным причинам относятся: следование моде, курение за компанию, подражание взрослым; субъективные причины: любопытство, способ успокоиться, расслабиться, генетические факторы (наследственность). Как свидетельствуют результаты проведенных исследований, вредные привычки могут «заполнять пустоты», вызванные отсутствием любимого дела, напряженными отношениями в семье, непониманием со стороны взрослых, отсутствием возможности высказать свое мнение или чувства [1, с.138].

Профилактика вредных привычек – это возможность помочь молодым людям осознать всю опасность употребления наркотиков и других вредных веществ. В основу профилактики входят беседы со студентами,

которые проводят психологи, врачи, юристы и др. Во время беседы они показывают наглядные пособия, видеоматериалы, в которых четко видно угрозу со стороны наркомании. В настоящее время ученые пытаются придумать средства, которые смогли бы помочь людям избавиться от таких вредных привычек, как курение, алкоголизм, наркомания. Но, как свидетельствует практика, только сам человек может себе помочь отказаться от вредной привычки. Безусловно, профилактика вредных привычек – это действующий способ, который поможет многим людям в преодолении вредных привычек [2, с. 230].

Профилактика предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации: общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом.

В настоящее время используются различные концептуальные подходы к психопрофилактической работе. Концепции профилактической работы можно разделить на три направления в соответствии с приоритетными целями:

- 1) устранение факторов риска;
- 2) развитие личностных ресурсов;
- 3) создание поддерживающей среды.

Первый подход, ориентированный на устранение факторов риска, чаще всего реализуется на практике. В этом случае перед специалистами стоит задача раннего выявления и устранения неблагоприятных факторов, например, повышенной тревожности или низкого статуса в группе сверстников [2, с. 230].

Не менее важным является развитие личностных качеств человека. В современной психологической теории и практике этому уделяется большое внимание. Например, разнообразные тренинги, поднимающие самооценку. Третий подход, ориентированный на создание развивающей социальной среды, например, поддерживающей семьи – является одним из самых эффективных методов, но одновременно и наиболее сложным для практической реализации [2, с. 230].

В целях повышения действенности профилактической работы можно выделить общие принципы, соблюдение которых уменьшает риск негативных результатов психопрофилактической работы и повышает вероятность ее успеха: комплексный характер, адресность, массовость, позитивность, личная заинтересованность и целеустремленность,

Таким образом, профилактические программы, ориентированные на студенческую среду, должны учитывать специфические особенности возраста, в том числе высокую социальную активность, любознатель-

ность, зависимость от моды и молодежной субкультуры, склонность к риску и экстремальным формам активности.

1. *Ануфриев А. Ф.* Как преодолеть трудности в обучении детей / А. Ф. Ануфриев [и др.]. М. 2001. 138с.
2. *Ахмерова С. Г.* Теоретико-методические основы профилактики наркомании в образовательных учреждениях // Уфа. БИРО. 2005. 230 с.
3. Большой психологический словарь / Под.ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко // М. 2003. 45с.
4. *Данилова Е. Л.* Особенности межличностных отношений в студенческой группе // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.) // Челябинск: Два комсомольца. 2013. С. 70–72.
5. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология. Учебник. Изд. 4. // М. Педагогическое общество России. 2004. 442 с.

. .

В научной литературе дается более 100 определений понятию «здоровье». Всемирная организация здравоохранения придерживается следующего толкования: здоровье – состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие каких-либо болезней и дефектов [9, с. 6–7]. На данный момент проблема здоровья и здорового образа жизни является одной из ведущих в философских, социологических и психолого-педагогических исследованиях, посвященных формированию здоровой личности. Эта проблема относится к рангу междисциплинарных и глобальных [9, с. 6–7].

Одним из приоритетов современного воспитания является формирование здоровых привычек у подрастающего поколения. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи выделяет основные задачи в формировании здорового образа жизни у детей и молодежи, к ним относятся: усвоение обучающимися многогранности понятия «здоровье», восприятие его как общечеловеческой и личностной ценности; воспитание бережного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих; приобщение к занятиям физической культурой и спортом; формирование культуры питания, труда и отдыха; формирование психологической устойчивости к зависимым формам поведения в целом и антинаркотического барьера как отрицательного отношения к употреблению алкоголя, табачных изделий (в том числе спайсов, электронных си-

гарет) и наркотических веществ в частности; формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни и его пропаганда. [4, с. 20–23].

Этих задач придерживаются и современные общеобразовательные учреждения. «Формирование целостного я ребенка, где осознание себя творцом своего здоровья является неотъемлемой частью, может происходить лишь в согласованной системе обучения и воспитания, в которой здоровье станет содержанием и нормативным результатом образовательно-воспитательного процесса» [9, с. 16].

Формирование здорового образа жизни должно идти не только в рамках учебного процесса, оно должно продолжаться и во внеурочное время. Одной из перспективных форм воспитательной работы в данном направлении могут выступать школьные клубы.

Специфику клубной деятельности составляет добровольная деятельность детей во внеурочное время, когда они не воспринимают влияние взрослых как посягательство на их свободу, что усиливает воспитательный потенциал школьных клубов. Они изначально направлены не на то чтобы «учить» детей, а на то чтобы ученики могли продуктивно отдохнуть, позаниматься любимым делом и пообщаться с друзьями.

Клуб как форма воспитания имеет свою историю.

С. Френе в начале XX века говорил о школе как о клубе, в котором нужно сочетать возможности школьного и внешкольного образования. Он предлагал создать школу-клуб и настаивал на том, что ребенок сам должен выбирать вид и сферу деятельности, а также свой темп продвижения в развитии и степень участия в деятельности группы. Он считал, что превыше всего должна быть ориентация на личностные потребности, способности и интересы каждого ребенка [1, с. 73–78].

Важность клубной работы признавалась советскими идеологами и педагогами. Так, в 1919 году В.И. Ленин предлагал внести особый параграф о самодеятельности детей в школе в проект новой программы Коммунистической партии [5, с. 409]. А.С. Макаренко утверждал, что в школьной жизни обязательно должна присутствовать клубная воспитательная работа, в том числе и ученический клуб. При этом он настаивал на том, что культурное воспитание будет действительно полезным, если оно правильно организовано и находится под контролем [7, с. 472–475]. Именно клубам в первые десятилетия советской власти удавалось охватить разнообразными видами деятельности большинство школьников разных возрастов, что способствовало укреплению общешкольного ученического коллектива в каждом учреждении образования.

Школьный клуб позволяет каждому ученику развиваться, реализовывать себя, проявлять инициативу, помогает школьнику расширять кругозор и пополнять свои интересы, дает уверенность в своих силах. Также

он позволяет сменить деятельность и социальные роли, свободно общаться между собой, способствует непрерывному воспитанию, реализации идеи сотрудничества семьи и школы. В клубе акцент ставится на интересность занятий, материал преподносится в творческой форме, при этом находит отражение связь с урочной работой [6, с. 67–74].

Отличительными особенностями клуба являются собственные органы самоуправления, своя символика и атрибутика (которые позволяют раскрыть задачи, формы деятельности клуба), коллективная творческая деятельность, общение членов клуба разных поколений и т. д. Все это способствует развитию самостоятельности у детей, они становятся сплоченным, целостным коллективом, объединенным общей целью. Школьный клуб также способствует объединению всех участников педагогического процесса (учеников, учителей, родителей).

Важным для эффективной работы любого клуба является опыт Иванова И. П., который в методике организации коллективных творческих дел делал акцент на разновозрастных группах, где старшеклассники сотрудничают с младшими школьниками, взрослые с детьми. В качестве основных приемов работы в таких коллективах он выделял работу по микрогруппам, «мозговую атаку», «банк идей», «защиту идей», для руководства подготовки дел он предлагал организовывать советы дел [3].

Газман О. С. под школьным клубом понимал форму демократизации школьной жизни. Приоритетом для него была поддержка ребенка в его саморазвитии. Он, как и С. Френе, ратовал за определение ребенком собственных интересов, целей, возможностей и путей, т.е. смещал акцент с проблем педагога (развить, обучить, воспитать и т.д.) на «проблемы» ребенка [2].

Романов А.П. пишет о важности высокопрофессиональных специалистов в школах, в частности, в качестве преподавателей в клубе, которые смогут донести до учеников качественные знания и помогут решить разные задачи. Он также отмечает, что тематика заседаний клуба не должна быть оторвана от жизни [8, с. 38–40].

Сегодня школьные клубы присутствуют на базе практически всех школ Беларуси и работают в разных направлениях: профильные (клубы любителей литературы, музыки, иностранных языков и т.д.), спортивные, туристические, военно-патриотические, экологические, пионерские и другие. Наиболее популярными являются клубы с эстетическим направлением, что обусловлено желанием родителей всесторонне развивать детские способности, а также физкультурно-оздоровительные клубы, что позволяют с детства приобщать учеников к активному и здоровому образу жизни. Абсолютное большинство клубов Беларуси являются открытыми, что способствует беспрепятственному развитию школь-

ников. В основном их деятельность осуществляется в шестой школьный день, когда проводятся спортивно-массовые, физкультурно-оздоровительные и иные воспитательные мероприятия, которые способны приобщить детей к здоровому образу жизни.

Главными задачами школьного клуба здоровья являются: привлечение внимания школьников к правилам и законам здорового образа жизни; формирование у подрастающего поколения целостного представления о способах сохранения здоровья; развитие умений делать выбор в пользу здоровьесберегающего поведения в условиях постоянно меняющейся действительности. Основная цель такого клуба – накопление подростками практических знаний по сохранению и приумножению своего здоровья в рамках нашей действительности.

Актуальность школьных клубов здоровья заключается в том, что показатели здоровья у детей неудовлетворительны. Врачи фиксируют на протяжении нескольких десятилетий отрицательную тенденцию – общее ухудшение здоровья учащихся, которое сопровождается ростом числа хронических заболеваний, нарушений осанки, болезней органов зрения, расстройств нервной системы и т.д. Именно клубы за счет добровольности посещения, отсутствия отметок и атмосферы радушия могут содействовать реальному изменению отношения детей к своему здоровью и здоровью окружающих.

Среди форм и методов работы школьного клуба здоровья следует отметить несколько, на наш взгляд, наиболее эффективных и актуальных.

1. Хорошие результаты дает приобщение к занятиям клуба людей, которые посвятили свою жизнь здоровому образу жизни, спорту и могут показать детям пример в данной сфере.

2. Желательно к работе школьного клуба здоровья привлекать всю семью, поскольку она в большей степени влияет на детей, формируя многие их качества и навыки.

3. Важной составляющей успеха школьных клубов является коллектив, он должен быть заинтересован в работе клуба.

4. Желательно, чтобы все участники клуба были представителями разных классов.

5. На заседаниях клуба (они организуются не менее 1 раза в месяц) не стоит загружать детей сухой теорией или создавать атмосферу школьного урока, ученики должны чувствовать себя максимально расслабленно – тогда они смогут проявить все свои скрытые таланты.

1. Freinet Célestin Pour l'école du peuple. Paris. 1969.

2. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. Интернет-адрес: <http://www.edutarget.ru/sonics-10-4.html>.

3. Коллективные творческие дела как средство коммунистического воспитания младших школьников. Интернет-адрес:
<http://www.kommunarstvo.ru/biblioteka/bibivaktd.html>.
4. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи. Минск. 2015.
5. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. т.38. Москва. 1924.
6. Львов К. И., Родин А. Ф. Клубная работа в школе. Ленинград. 1926.
7. Макаренко А. С. Сочинения // т.VII. Москва. 1986.
8. Романов А. П. Детские клубы – центры внешкольной и внеклассной воспитательной работы // Киев. 1982.
9. Самусева Н. В. Подростковый клуб «Я выбираю здоровье»: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования // Минск. 2013.

• •

Технология педагогических мастерских была разработана Анри Валлоном, Полем Ланжевром и Жаном Пиаже в 20-х годах XX века во Франции и успешно применяется в международной образовательной практике. В нашей стране эта технология стала известной благодаря публикациям российских и белорусских педагогов А. А. Окунева, Н. И. Беловой, Н. И. Запрудского и др.

Педагогическая мастерская – это организационная форма проведения учебных занятий, состоящая из последовательности взаимосвязанных этапов учебно-поисковой деятельности по выполнению учащимися учебных заданий. Сущность технологии заключается в создании специально организованного педагогом-мастером образовательно-развивающего пространства, в котором ученики через учебно-поисковую деятельность посредством индивидуальных или коллективных форм работы добывают «новые» знания. А.А. Окунев отмечает, что в педагогической мастерской знания осваиваются учениками самостоятельно, не даются в «готовом виде». При этом, по мнению А.А Окунева, возможны неточные формулировки, ошибки, поскольку на основе анализа ошибок формируются научные знания. Автор отмечает, что если к концу урока так и не прозвучит ответ на главный вопрос изучаемой темы, тогда появляется предпосылка для мотивации к проведению исследования в следующей мастерской. В ходе мастерской учащиеся выбирают путь проведения «исследования», средства достижения цели, темп работы и т.п. В классе организуется самопроверка, самооценка, рефлексия результатов работы и самого процесса познания [2].

Анализ работ названных авторов позволяет обобщить концептуальные положения организации педагогических мастерских:

- спор ученика с самим собой – важнейшая цель учителя-мастера;

- ученик имеет право на ошибки и их рефлексии;
- учитель-мастер вместо подсказки разворачивает другую проблемную ситуацию, включающую учащихся в интеллектуально-психологическое затруднение;
- учитель-мастер – это консультант, предоставляющий учащимся возможность самостоятельно осуществлять поиск (исследование);
- самооценка учащимися достигнутых результатов и ситуация успеха важнее, чем традиционные текущие оценки учителя.

На основе вышеприведённых положений можно выявить принципы организации педагогических мастерских, которые соответствуют концепции гуманистической педагогики. Это – принципы:

- равенства всех участников образовательного процесса, что означает вовлечение всех учащихся в учебно-поисковую работу;
- добровольного включения учащихся в поисковую деятельность на основе специальных мотивирующих заданий;
- создания ситуации успеха, что предполагает рефлексии, самооценку, самокоррекцию наряду с исключением таких внешних стимулов, как соревнование и соперничество;
- диалога, который реализуется посредством сочетания индивидуальной и коллективной работы, создания атмосферы сотрудничества, взаимопонимания, развития коммуникативной культуры школьников;
- приоритета процесса учения над его результатом, который заключается в том, что в мастерской важен не только результат творческого поиска, но и его процесс, направленный на поиск истины;
- проблемного обучения, который обеспечивается проблемно-исследовательским характером заданий;
- опоры на письменную работу учащихся как на важнейший вид учебной деятельности;
- вариативности, реализация которого способствует расширению образовательного выбора учащихся (содержания учебного материала, видов учебно-поисковой деятельности, методов решения), что предполагает опору на индивидуальный опыт школьников и их включение в учебное исследование.

Если в традиционном обучении учитель ориентируется на освоение учащимися готовых знаний и умений, то в процессе педагогической мастерской ученики осуществляют выдвижение собственных гипотез, суждений, построение моделей, схем и т.п. С одной стороны, организация педагогических мастерских соответствует проблемному и эвристическому типам обучения. С другой стороны, важной отличительной осо-

бенностью педагогической мастерской является создание развивающей образовательной среды, творческой и комфортной атмосферы, направленных скорее не на получение конкретных образовательных результатов (продуктов), а на организацию и проведение учебного исследования, развитие креативных способностей и исследовательских умений учеников.

Дадим характеристику основных четырёх этапов проведения педагогической мастерской.

Первый этап – индукция – направлен на усиление мотивации учащихся и обоснование учителем содержания и методов мастерской, а также разработку индивидуальных заданий, которые моделируют учебные и реальные прикладные и социальные проблемные ситуации.

Следующий этап технологии педагогических мастерских – самоконструкция – это этап индивидуальной работы учащихся, направленный на выдвижение индивидуальных гипотез, объяснение фактов и явлений, обоснования плана разработки заданий. Разрешая проблемные ситуации, ученики опираются на свой личный опыт, «при этом создаются условия для проявления нравственной ответственности учащихся за свой выбор» [1].

Далее следует этап социоконструкции – работа в парах, группах по выполнению заданий. В процессе этой работы возникают ситуации неопределённости, которые обусловлены многообразием представленных точек зрения, подходов, гипотез. Здесь разворачивается проблемная ситуация, требующая принятия учащимися обоснованного решения.

Следующий этап – разрыв – предполагает проявление противоречия между устоявшимися взглядами, донаучными представлениями и новым формирующимся знанием. На этом этапе происходит сопоставление учащимися своих работ с работами одноклассников из других групп и внутреннее осознание участниками мастерской неполноты своих знаний, что приводит к эмоциональному конфликту, познавательной напряженности и потребности в получении нового знания.

На разных этапах урока учитель-мастер косвенно управляет учебно-поисковой работой учащихся с помощью различных заданий. Эти задания задаются графически, рисунком, с помощью эксперимента или видеоряда, а также словом. Иногда учитель-мастер сообщает дополнительную информацию, если она оказалась востребованной учащимися.

Приведённый выше алгоритм проведения мастерской не является единственным возможным. Последовательность этапов могут различаться. Мастерская – очень гибкая форма учебных занятий, которая характеризуется большой вариативностью. При этом важно соблюдать баланс в сочетании устной и письменной; репродуктивной и исследова-

тельской; индивидуальной, парной, групповой и фронтальной формами работы.

Осуществим анализ нескольких уроков-мастерских по математике для шестого класса, проведённых нами в период педагогической практики в ГУО «Гимназия №3 г. Минска».

Урок на тему «Задачи на все действия с десятичными дробями». Педагогическая мастерская «Мой кондитерский бизнес».

Цели: дидактические: научиться решать практические задачи, используя знания о правилах выполнения действий с десятичными дробями, закрепить навыки сложения, вычитания, умножения и деления десятичных дробей; развивающие: способствовать формированию широкого кругозора, умений анализировать, обобщать, развитию речевого аппарата, самооценки; воспитательные: способствовать развитию деловых качеств, взаимоуважения, самостоятельности.

Ход педагогической мастерской:

1. Индукция. На предыдущем уроке было предложено организовать кондитерский бизнес в парах (с соседом по парте).

2. Самоиндукция. Учащимся нужно было выбрать партнёра по бизнесу и продукт производства (любое кондитерское или хлебобулочное изделие).

3. Социоконструкция. Совместно выбрать технологию производства (рецепт с условием, что масса ингредиентов указывается в кг). Далее на уроке предлагаются следующие вопросы для анализа бизнеса: Какова масса готового продукта? Какова стоимость производства? (Цены за 1 кг продукта приведены в таблице с учётом грядущей деноминации). В какую цену будет реализовываться продукция? Какую прибыль можно получить? Станут ли покупать товар?

4. Разрыв. Учащиеся презентуют результаты своей работы в группах – свой бизнес-проект и обсуждают результаты.

Таблица

Продукт	Руб./кг	Продукт	Руб./кг	Продукт	Руб./кг
Мука	0,95	Фундук	35	Кефир	1,02
Сахар	1,39	Миндаль	49,33	Сахарная пудра	4,05
Сметана	2,85	Кокосовая стружка	61,3	Разрыхлитель	34
Творог	4,15	Соль	0,35	Яблоки	1,45
Молоко	1,07	Корица	51	Шоколад	15
Яйца	3,38	Растительное масло	1,95	Желатин	51
Ванилин	26	Сгущённое молоко	4,18	Банан	1,69
Какао	9,83	Варенье	4,45	Чернослив	9,79

Урок на тему «Более сложные задачи на проценты». Педагогическая мастерская «Покупаем с умом».

Цели: дидактические: научиться решать практические задачи, используя знания по теме «Проценты», закрепить навыки поиска процента от числа, числа по его процентам, процентного отношения чисел; развивающие: способствовать формированию широкого кругозора, умений анализировать, обобщать, развитию речевого аппарата; воспитательные: способствовать развитию деловых качеств, взаимоуважения, самостоятельности, настойчивости.

Ход педагогической мастерской:

1. Индукция. На предыдущем уроке было предложено провести анализ акционного предложения какого-либо магазина.

2. Самоиндукция. Необходимо выбрать коллегу (соседа по парте на следующий урок), вместе выбрать магазин, акцию которого предстоит проверить, и раздобыть рекламную информацию о любой акции (фото плаката, листовка, распечатка из интернета, в которой будет указана следующая информация: первоначальная стоимость товара, новая стоимость товара, процент скидки, минимум пять товаров).

3. Социоконструкция. Учащиеся в парах отвечают по каждому товару на вопросы: Какие скидки на самом деле действуют в магазинах (ответ округлить до сотых)? Какова бы была цена товара, если бы размер скидки в процентах совпадал с заявленным в рекламе? Почему происходит это несоответствие и можно ли его избежать в каждом конкретном случае? Предложите своё решение проблемы. Кому выгодно несоответствие цен? Просчитайте выгоду при покупке/продаже 100 единиц товара. Все расчёты и выводы записываются на листе А4 каждым учеником.

4. Разрыв. Каждая группа (каждая парта) предоставляет один лист с выводами и расчётами с прикрепленной к нему рекламной информацией и вывешивает на доске для общего доступа. Те, кто первыми справился с заданием, могут рассказать остальным о результатах проверки и своих выводах.

Отметим, что представленные выше уроки-мастерские являются закрепляющими. Но технология педагогических мастерских применима также и на уроках новых знаний, и на уроках формирования умений и навыков. Так, нами был проведён урок-мастерская на тему «Длина окружности. Площадь круга», целью которого было ознакомление с понятиями длины окружности и площади круга, а также способами их измерения и вычисления.

Таким образом, использование в учебном процессе педагогических мастерских по математике, как показывают результаты опроса школьников, способствует стимулированию их учебно-познавательной активности и исследовательской деятельности, более эффективному формированию практических навыков по использованию математических знаний

в жизненных ситуациях, развитию исследовательских и познавательных умений учащихся. Названные умения выступают основой для дальнейшего развития образовательных и социально-личностных компетенций учащихся.

1. *Запрудский Н. И.* Технология педагогических мастерских // Минск. Мозырь. 2002.
2. *Окунев А. А.* Как учить не уча, или 100 мастерских по математике, литературе и для начальной школы // СПб. 1996.

. . .

Шэраг расійскіх і беларускіх навукоўцаў у розны час (К. Д. Ушынскі, Т. А. Ладыжэнская, А. І. Рэйтблат, Л. Д. Гудкоў, В. У. Праскаловіч і інш.) падкрэсліваў, што праз чытанне літаратурна-мастацкіх твораў адбываецца развіццё асобы, яе выхаванне. Знаёмства з літаратурнымі героямі і іх лёсам дазваляе юнаму чытачу усведаміць сваю індывідуальнасць, садзейнічае пошуку асабістага Я-вобразу, жыццёвага ідэалу. Літаратура адлюстроўвае мінулае, сучаснасць і будучыню аднаго аб'екта і цэлых народаў і праз гэта спрыяе пазнанню жыцця, пераадоўванню дзіцячай наіўнасці, самасцвярджэнню чалавека як асобы, ягонаму ўсведамленню сябе як часткі прыроды і грамадства.

Ужо традыцыйна беларуская літаратура лічыцца найгалоўнейшым сродкам выхавання, таму што спрыяе веданню гісторыі і мовы, традыцый і абрадаў нашых продкаў. Школьны курс беларускай літаратуры ўключае вывучэнне фальклору і мастацкіх твораў.

Праз фальклор адбываецца нацыянальна-культурная самаідэнтыфікацыя маладога пакалення, фарміруюцца цікавасць да мінуўшчыны і памяць аб старадаўніх продках, усведамляецца самабытнасць свайго народа. Вывучэнне вуснай народнай творчасці дапамагае ва ўсіх накірунках выхавання: маральна-этычнага, грамадзянска-патрыятычнага, экалагічнага, гendarнага, працоўнага, фарміраванню культуры здаровага ладу жыцця і культуры побыту і адпачынку, што адзначана нават у Канцэпцыі выхавання дзяцей і моладзі [4]. Аднак на вывучэнне фальклору дзейнічаючая праграма адводзіць невялікую колькасць часу: у 5 класе – 11 гадз., у 6 класе – 12 гадз., паўтарэнне народнай творчасці ў 9 класе – 1 гадз. За ўвесь школьны курс гэта складае 24 гадз. (менш за 6 % ад агульнай колькасці гадзін) [2].

Аналізуючы ўплыў беларускай літаратуры на выхаванне моладзі варта сказаць, што яна адыгрывае важную ролю ў станаўленні грамадзяніна сваёй краіны, рыхтуе вучня да дарослага жыцця. Знаёмства з дзейнасцю беларускіх асветнікаў і вывучэнне іх твораў скіравана ў першую чаргу на грамадзянскае выхаванне юнацтва. На азнаямленне з беларускай літаратурай XII – XVIII ст., што ўключае дзейнасць Ефрасінні Полацкай, Кірылы Тураўскага, Міколы Гусоўскага, Францыска Скарыны і інш., адводзіцца зараз 9 гадз. (каля 2 % ад агульнага часу за 5 – 9 класы). У 6 класе «Біблія» Ф. Скарыны вывучаецца 4 гадз.; у 9 класе на вывучэнне беларускай літаратуры дадзенага перыяду адводзіцца 5 гадз., што, відавочна, недастаткова, каб дасканала разгледзець і прааналізаваць прамовы К. Тураўскага, жыццё Е. Полацкай, летапіс Вялікіх князёў літоўскіх і інш, паказаць іх грамадзянскую скіраванасць, сфарміраваць у вучняў асобаснае стаўленне і найвышэйшыя агульначалавечыя каштоўнасці [3].

У 10–11 класах на беларускую літаратуру адводзіцца агулам 106 гадзін. На дадзеным этапе ў 10 класе разглядаюцца наступныя тэмы: беларуская літаратура ў першай трэці XX ст. (17 гадз.), перыяд Вялікай Айчыннай вайны (13 гадз.), літаратура пасляваеннага часу да сяр. 1960-х гадоў (19 гадз.). А ўжо ў 11-ым вывучаюцца астатнія этапы беларускай мовы: перыяд з 1966 па 1985 гг. (30 гадзін), сучасная беларуская літаратура (19 гадзін) [2].

Курс літаратуры ў 10–11 класах з’яўляецца заключным звяном у вучэбным цыкле. Ён алюстроўвае асноўныя гісторыка-мастацкія этапы ў развіцці літаратуры, сістэматызуе раней набытыя веды. Вучань павінен на гэтым этапе навучэнне разгадаць беларускую літаратуру паэтапна, разумеючы падзеі тых часоў, якія апісаны ў творах. Дзякуючы гэтаму, у школьніка павінны развівацца любоў да радзімы і да вывучэння сваёй гісторыі і культуры. Гэты перыяд багаты важнымі для Беларусі падзеямі ад Першай сусветнай вайны да станаўлення нацыянальнай дзяржаўнасці. Знаёмства з біяграфіямі Я. Купалы, Я. Коласа, І. Шамякіна, У. Караткевіча, В. Быкава, М. Гарэцкага і інш. пісьменнікаў і іх творчасцю вядзе да разумення развіцця беларускага народа і няпростага ягонага лёсу. У кожным творы паказана рэчаіснасць пэўнага часу. Так, у аповесці М. Гарэцкага «На імпералістычнай вайне» яскрава апісаны беларус-вайсковец, які бачыць сваімі вачыма ўвесь жах Першай сусветнай вайны. З жахамі Другой сусветнай вайны моладзь найперш знаёмяць кнігі В. Быкава, які сам быў на фронце. У пасляваенны час у літаратуры акцэнт рабіўся на поспехах савецкага народу, які падымаў з руінаў гаспадарку. Гістарычная проза пасляваеннага перыяду

прадстаўлена раманам У. Караткевіча «Каласы пад сярпом тваім», дзе апісаны падзеі паўстання К. Каліноўскага [6].

Вывучэнне беларускай літаратуры XX стагоддзя спрыяе гендэрнаму выхаванню юнакоў і падлеткаў. Праблемы узаемаадносін палоў паказваюць «Палеская хроніка» І. Мележа, «Паўлінка» Я. Купалы, «Зорка Венера» М. Багдановіча, «Гандлярка і паэт» І. Шамякіна і інш., яны дапамагаюць усведаміць сябе як хлопцаў і дзяўчат.

Духоўна-культурнае выхаванне праз літаратуру далучае вучняў да агульначалавечых каштоўнасцей, спрыяе гуманізацыі асобы. Тэма гуманнага адносін да сваіх бацькоў з'яўляецца цэнтральнай у п'есе «Вечар» А. Дударова, у вершы С. Грахоўскага «Мама» і інш.

Вывучэнне літаратуры спрыяе таксама фізічнаму выхаванню навучэнцаў, дазваляе фарміраваць у іх асновы здаровага ладу жыцця, бяспечных паводзін, навыкі арганізацыі побыту. Пры стварэнні літаратурных вобразаў аўтары апісваюць не толькі знешнасць герояў, але і ўмовы іх жыцця і паводзіны, што ўплывае на мадэль жыццёвых паводзін чытача, калі апошні жадае быць падобным на героя або, наадварот, жадае пазбегнуць яго лёсу. Яркай асобай, да якой імкнуцца школьнікі, з'яўляецца, напрыклад, Алесь Загорскі ў рамане «Каласы пад сярпом тваім» У. Караткевіча. Адмоўным прыкладам прынята лічыць Гарлахвацкага з камедыі К. Крапівы «Хто смяецца апошнім».

Беларуская літаратура дазваляе выхаваць у вучняў любоў да прыроды, жаданне захаваць яе ў чыстым, нескранутым выглядзе. Фарміраванне экалагічнага мыслення і сучасныя лакальныя і глабальныя экалагічныя праблемы чалавецтва ёсць на старонках нашых пісьменнікаў. Вучань як асоба павінен адчуваць сябе часткай прыроды, усведамляць адказнасць за свае ўчынкі ў адносінах да навакольнага асяроддзя [5]. Адным з вядомых беларускіх твораў па гэтай тэме з'яўляецца «Злая зорка» І. Шамякіна, дзе ў цэнтры пісьменніцкай увагі апынулася чарнобыльская трагедыя. У творы «Паляванне на апошняга жураўля» А. Жук, параўноўваючы людзей і птушак, якія заўсёды прывязаны да сваіх мясцін, падкрэслівае, што чалавек павінен клапаціцца аб прыродзе ў цэлым, бо ён частка яе.

На жаль, у наш час дарослыя і школьнікі не вельмі любяць чытаць, а калі і звяртаюцца да літаратуры, то ў большасці абіраюць замежную [1]. Па дадзеных нашага апытання сярод школьнікаў 10 – 11 класаў (11 клас – 173, 10 клас – 71 чал., агульная колькасць – 244 чалавекі) беларуская літаратура падабаецца толькі 8 навучэнцам (у 11 класе – 5; у 10-м – толькі 3). На пытанне аб самым нелюбімым прадмеце 6 школьнікаў (у 11-м класе – 4, у 10-м класе – 2) выбралі беларускую літаратуру. Двое лічаць складаным вывучэнне дадзенага прадмета. Ацэньваюць веды

беларускай літаратуры як галоўную ўмову для дабрабытнага жыцця 11 чалавек (сярод 11-х класаў – 7, у 10-х класах – 4 школьнікі). Паказальна, што толькі тры чалавекі (1 %) з усіх апытаных бавяць вольны час з кнігай – чытанне у старшакласнікаў вымесцілі камп’ютар, адукацыйныя курсы, падрыхтоўка да паступлення ў ВНУ і спартыўныя секцыі.

Апытанне студэнтаў 1–4 курса, праведзенае намі на гістарычным факультэце БДУ (27 хлопцаў і 23 дзяўчыны), якія яшчэ зусім нядаўна вывучалі беларускую літаратуру ў школе, высветліла, што найбольшы ўплыў на выхаванне і станаўленне асобы мелі творы У. Караткевіча, В. Быкава, Я. Купалы, Я. Коласа, І. Мележа, І. Шамякіна, К. Крапівы. Таксама былі адзначаны М. Багдановіч, А. Дудараў, В. Дайнэка, В. Казько, Я. Маўр і інш. Самымі значнымі творами для асабістага выхавання студэнты гістарычнага факультэта абралі: «Каласы пад сярпом тваім» У. Караткевіча (17 студэнтаў, што складае 34 % апытаных), «Людзі на балоце» І. Мележа (15 студэнтаў, ці 30 %), «Дзікае паляванне караля Стаха» У. Караткевіча (12 чалавек – 24 %), «Новая зямля» Я. Коласа (9 студэнтаў – 18 %), «Хто смяецца апошнім» К. Крапівы (6 рэспандэнтаў, што складае 12 %). Усе гэтыя творы маюць гістарычныя сюжэты і даволі моцную грамадзянска-патрыятычную ідэйную скіраванасць. Цікава, што паводле дадзеных аб продажах у кнігарнях Мінска за мінулы год [1], акрамя кніг нобелеўскага лаўрэата С. Алексіевіч, самым вялікім попытам сярод тых твораў, вывучэнне якіх прадугледжана дзейнічаючай школьнай праграмай, карысталіся «Каласы пад сярпом тваім» і «Дзікае паляванне караля Стаха» У. Караткевіча.

Падводзячы высновы, варта заўважыць, што творы, абраныя для вывучэння ў школе, падабраны якасна і грунтоўна, маюць багаты выхаваўчы змест і садзейнічаюць рэалізацыі разнастайных накірункаў выхавання.

1. Алексіевіч і «50 оттенков серого»: что читали белорусы в 2015 году. Интернет-адрес: <http://news.tut.by/culture/477111.html>
2. Вучэбная праграма для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання. Беларуская літаратура. V–XI класы. 2012 г. Інтэрнэт-адрес: http://adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/ypyp/bel_lit.pdf.
3. Канцэпцыя вучэбнага прадмета «Беларуская літаратура». Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. 29.05.2009. № 675.
4. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи. Постановление Министерства образования Республики Беларусь 15 июля 2015 № 82.
5. *Логінава Т. У.* Вывучэнне экалагічнай тэмы ў беларускай літаратуры: V клас // Беларуская мова і літаратура. 2004. № 1. С. 35–46.
6. *Мышалова В. М., Міхайлава Л. М.* Ідэалагічнае выхаванне падчас вывучэння беларускай літаратуры ў сярэдняй школе. БДУ. 2010.

-

. . .

В современном мире, в век глобальной информатизации, не составляет особого труда найти ответ на тот или иной вопрос. Так же много возможностей для наглядного представления и передачи информации. Но насколько легко найти информацию, настолько же быстро она забывается. Учащиеся запоминают не содержание темы, а пути ее поиска в различных сетях и тогда возникает проблема утраты познавательного интереса учащихся к учению вообще и на уроках математики в частности. Как известно, знания, полученные без интереса, не становятся полезными. Поэтому одной из труднейших и важнейших задач дидактики как была, так и остается проблема воспитания интереса к учению [1].

Интерес, как сложное и очень значимое для человека образование, имеет множество трактовок в своих психологических определениях, он рассматривается как:

- избирательная направленность внимания человека (Н. Ф. Добрынин, Т. Рибо);
- проявление его умственной и эмоциональной активности (С. Л. Рубинштейн);
- активатор разнообразных чувств (Д. Фрейер);
- активное эмоционально-познавательное отношение человека к миру (Н. Г. Морозова).

Таким образом, “познавательный интерес в самом общем определении можно назвать избирательной деятельностью человека на познание предметов, явлений, событий окружающего мира, активизирующей психические процессы, деятельность человека, его познавательные возможности” [2].

В исследованиях выделяются следующие показатели развития познавательного интереса детей: появление вопросов; стремление наблюдать, длительно рассматривать объект, выяснять свойства и особенности интересующих ребенка предметов и явлений; эмоционально-познавательная активность, проявляющаяся в беседах, в обсуждении увиденного со сверстниками и взрослыми.

Перечислим основные правила, которыми может руководствоваться учитель, формируя познавательные интересы детей: необходимо постепенно переходить от естественных интересов к прививаемым; объект, предлагаемый детям для изучения, не должен быть для них ни совершенно новым, ни уже хорошо известным [3].

В психолого-педагогических исследованиях познавательный интерес определяется как потребность ребенка в знаниях, ориентирующих его в окружающей действительности. Под влиянием познавательного интереса дети стараются найти новые стороны в предмете, привлекающем их внимание, пытаются установить более глубокие связи и отношения между различными явлениями [3].

Интересы как таковые имеют универсальное значение в детской жизни, поскольку, по выражению Л. С. Выготского, лежат в основе всего культурного и психического развития ребенка. Интерес отвечает за личностный способ включения субъекта деятельности, формируя его отношение к этой деятельности и социальную позицию.

Психолого-педагогическими исследованиями установлено, что без развития познавательного интереса развитие мышления ребенка было бы серьезно нарушено. Связь между интересом и функциями мышления так обширна, что отсутствие аффективной поддержки со стороны интереса угрожает развитию интеллекта не в меньшей степени, чем разрушение тканей мозга. Современные психологи подчеркивают, что интеллектуальная активность ребенка в целом направляется и подчеркивается интересом – именно он оказывает влияние на направленность внимания и мыслей.

Психолого-педагогические условия организации учебно-познавательной деятельности школьников зависят от того, какую позицию учащиеся занимают в педагогической ситуации:

- пассивного восприятия и освоения преподносимой извне информации;
- активного самостоятельного поиска, обнаружения и использования информации;
- организуемого извне направленного поиска, обнаружения и использования информации.

Первая позиция обучаемого требует применения таких методов преподавания, как сообщение, разъяснение, преподнесение, показ, задание. Вторая – методов стимулирования: пробуждение интереса, удивления, любопытства. Третья – методов педагогического руководства: постановка проблем и задач, обсуждение и дискуссия, совместное планирование, консультация и др. [4].

Одним из психолого-педагогических условий, определяющих качество учебно-познавательной деятельности школьников, является мотивация к обучению.

Использование методов активного обучения связано со стремлением преподавателей активизировать познавательную деятельность обучающихся или способствовать повышению мотивации к обучению. Актив-

ные методы обучения должны вызывать у обучаемых стремление самостоятельно разобраться в сложных профессиональных вопросах, и на основе глубокого системного анализа имеющихся факторов и событий выработать оптимальное решение по изучаемой проблеме для реализации его в практической деятельности. Активные методы обучения – это такие методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. К ним относят дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, мозговую атаку, вне-контекстные операции с понятиями, учебные дебаты, учебную дискуссию и др. Активные формы занятий – это такие формы организации учебно- воспитательного процесса, которые способствуют разнообразному (индивидуальному, групповому, коллективному) изучению (усвоению) учебных вопросов (проблем), активному взаимодействию обучаемых и преподавателя, живому обмену мнениями между ними, нацеленному на выработку правильного понимания содержания изучаемой темы и способов ее практического использования [5].

Чтобы достичь современного уровня математического образования, необходимо принимать во внимание огромный потенциал внеклассной работы, так как в единстве с обязательным курсом внеурочная деятельность создаёт условия для более полного осуществления практических, воспитательных, общеобразовательных и развивающих целей обучения.

Во время внеурочной работы наиболее шире, чем на уроке, создаются условия для развития индивидуальных задатков, интересов, склонностей учащихся. Внеурочная работа призвана учитывать личные запросы школьника, стремится к их удовлетворению, требует дифференцированного и индивидуального подхода в обучении. Внеурочная работа рассматривается, как средство развития интереса к предмету, повышения качества знаний, развития творческой самостоятельности, формирования элементов материалистического мировоззрения, эстетического, нравственного воспитания школьников.

Наиболее действенной формой проведения внеурочной деятельности по математике является проектная работа. Проектная деятельность школьников – наиболее эффективное средство формирования ключевых компетенций школьника. Целью работы над проектами является развитие личности и создание основ творческого потенциала учащихся. Умение учащихся самостоятельно добывать знания и совершенствовать их гораздо важнее прочности приобретаемых знаний, потому что современному обществу, производству нужны работники и руководители, способные быстро и правильно решать постоянно возникающие конкретные задачи, вести диалог с коллегами и партнерами, самостоятельно принимать решения.

Целесообразной формой работы являются математические занятия, которые вооружают учеников практическими навыками, обогащают их теоретическими и историческими сведениями. А также занимательно для учащихся использование ребусов, дидактических игр, викторин, загадок, задач-шуток и т.д.

На современном этапе развития школы выдвигается задача воспитания грамотного, продуктивно мыслящего человека, адаптированного к новым условиям жизни в информационном сообществе. Отсюда следует, что главным психолого-педагогическим условием является обеспечение готовности школьников к участию в учебно-исследовательской работе (олимпиады, конференции, проекты и др.) через развитие познавательного интереса во внеурочной деятельности.

1. Урусова А. М. Развитие познавательного интереса учащихся // Молодой ученый. 2012. №12. С. 517–525.
2. Дейкина А. Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения // 2002 г.
3. Ванеева Л. Г. Развитие познавательной активности обучающихся начальной школы в процессе формирования учебных навыков. // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/570863/>
4. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. М. Педагогика. 1988. 208 с
5. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебной деятельности. М. Просвещение. 2004.

- . .
.

В истории искусств известен ряд художников, которые знамениты еще и своей преподавательской деятельностью: во II пол. XIX века И. Шишкин, И. Репин, А. Куинджи и др. обучали живописи в Императорской Академии художеств. Около полувека здесь преподавал батальную живопись Богдан (Готфрид) Павлович Виллевалде (1818–1903), воспитавший около 200 художников-баталистов, в т. ч. уроженцев белорусских земель [11]. Часть из них не стала баталистами, но считала учебу у Б. П. Виллевалде важным этапом в своем творчестве.

С самого основания (1757 г.) в Академии художеств существовал класс художников-баталистов, который в августе 1800 г. возглавил М. М. Иванов (1748–1823), состоявший во время русско-турецкой войны

- . .
.

В истории искусств известен ряд художников, которые знамениты еще и своей преподавательской деятельностью: во II пол. XIX века И. Шишкин, И. Репин, А. Куинджи и др. обучали живописи в Императорской Академии художеств. Около полувека здесь преподавал батальную живопись Богдан (Готфрид) Павлович Виллевалде (1818–1903), воспитавший около 200 художников-баталистов, в т. ч. уроженцев белорусских земель [11]. Часть из них не стала баталистами, но считала учебу у Б. П. Виллевалде важным этапом в своем творчестве.

С самого основания (1757 г.) в Академии художеств существовал класс художников-баталистов, который в августе 1800 г. возглавил М. М. Иванов (1748–1823), состоявший во время русско-турецкой войны 1787–1791 гг. при штабе Г. А. Потемкина и имевший боевой опыт. Следующий руководитель батального класса А. И. Зауервейд (1782–1844) первым использовал комплексную систему подготовки баталистов, которые вместе с профессором создавали для Зимнего дворца большие композиции о военном походе российской армии в Европе (1813–1814 гг.) – «Битва при Кульме», «Битва при Лейпциге», «Взятие Парижа» [1].

После смерти в 1844 г. А. И. Зауервейда для завершения начатых им картин и руководства батальным классом из-за границы был вызван ученик К. Брюллова и А. И. Зауервейда Б. П. Виллевалде, ставший также придворным баталистом [3, с. 163]. В 1848 г. Б. П. Виллевалде получил звание профессора. Это произошло раньше, чем он стал академиком, что в тот период было редкостью [4], поскольку, отмечает искусствовед Б. А. Крепак, для получения звания профессора в XIX веке нужно было много лет работать в области педагогики.

Как отмечают исследователи, новаторство Б. П. Виллевалде заключалось в том, что молодые баталисты работали над натурой. Ученики изображали не античность, а события современности и русской истории, а также женщин и мужчин, детей и пожилых, крестьян, горожан, солдат, офицеров, купцов, мещан, их действия и переживания [4; 6, с. 3–4]. Известны слова критика В. В. Стасова: «... этот класс был тот класс, из которого в то время выходило все более учеников с живым, хотя несколько современным направлением. Юноши баталического класса рисовали казаков, кавалергардов, разных пехотинцев у колодца, в поле, в лесу, в лагере, но тут же рисовали они, как фон, как обстановку – деревню, кре-

стьянина, бабу, избу и всяческие предметы действительности, а это все было еще сущей контрабандой для тогдашних классов Академии. «Жанр», то есть тот род живописи, который берет себе задачей живую, современную действительность, не был еще узаконен и почитался зло-вредным, своевольным отступлением от истинного, чистого и высокого искусства. Поэтому-то многие молодые художники, мало убежденные в прелестях сухого классицизма, шли толпой в баталический класс» [9, с. 116]. Популярность батального класса Академии художеств обусловлена также личным вниманием императора, который часто посещал мастерскую и знал всех учеников, в чем также состоит заслуга Б. П. Виллевальде [11].

Усилиями Б. П. Виллевальде был создан привлекательный для поступавших в батальный класс облик художника, который должен: 1) «в совершенстве владеть искусством изображения пейзажа и перспективы обширных пространств, в которых происходят боевые столкновения», 2) «обладать даром построения исторической композиции для того, чтобы суметь передать и правильно характеризовать сущность военных исторических событий», 3) «быть отличным портретистом, т. к. на его картинах часто действуют исторические герои и полководцы» [2, с. 7]. В процессе обучения художники батального класса получали образование на междисциплинарной основе, осваивая несколько смежных жанров: батальный, исторический, анималистический, пейзаж, портрет. Поэтому батальную мастерскую посещали учащиеся с других специальностей: пейзажисты, исторические живописцы, скульпторы.

Для картин Б. П. Виллевальде было характерно тщательно законченное письмо с гладкой эмалевой поверхностью, с несколько условным тонким колоритом. Для молодых художников 1880-ых годов, которые стремились к новой, реалистической, пленэрной живописи с непосредственной передачей света и воздуха, свежестью цвета, смелым фактурным мазком, передающим разнообразное состояние живой природы [10, с. 22], такая манера учителя представлялась устарелой и была причиной разногласий с профессором [10, с. 22]. Однако требования Б. П. Виллевальде обусловлены зависимостью «от официальных сфер, которые тогда одни создавали и поддерживали существование батальной живописи», и малым развитием реализма в искусстве [3, с. 367].

При подготовке баталистов Б. П. Виллевальде успешно вводил преподавание специальных дисциплин в русло общеметодических установок академической школы, внося в этот процесс сильное личностное начало [8, с. 13]. Отличительной чертой педагогики Б. П. Виллевальде стали тесные доверительные отношения ученика и учителя [8, с. 10].

Не изолируя своих учеников от общеакадемического процесса образования, Б. П. Виллевальде старался поддерживать особый дух класса-мастерской [8, с. 11]. Ему удалось сохранить отдельное финансирование класса, он выступил инициатором постройки новой «баталической мастерской» – специального павильона со стеклянными стенами и крышей, позволявшего писать людей в полный рост и верхом на лошади. [5, с. 164]. Б. П. Виллевальде постоянно пополнял художественно-учебные коллекции мастерской и ее библиотеку [8, с. 12], которые являлись ценным учебным и справочным материалом.

Б. П. Виллевальде обогащал и развивал заложенные ранее принципы подготовки баталистов. Как и раньше, основной объем занятий приходился на изображение лошадей, важной считалась работа над эскизом, который рассматривался как первый этап на пути к законченной картине. Однако профессор сам задавал темы своим ученикам, учитывая их склонности [8, с. 12–13], особые сюжеты предлагались маринистам.

Как и предыдущие руководители батального класса, Б. П. Виллевальде поощрял наличие боевого опыта у учащихся. Именно поэтому регулярный характер при Б. П. Виллевальде приняли выезды баталистов на военные действия, а в летний период – посещения конных заводов и путешествия на Кавказ, где недавно закончились боевые действия. [16, с. 12]. Б. П. Виллевальде сам был участником всех крупных кампаний середины и второй половины XIX века и выезжал на позиции вместе со своими учениками. Например, в мае 1854 года профессор побывал в действующей армии на Дунае вместе с К. Н. Филипповым [7, с. 19–20].

Еще одним важным нововведением Б. П. Виллевальде было присутствие учеников на лагерных сборах и военных маневрах, что позволяло будущим художникам вблизи наблюдать повседневную жизнь армии. Имело место также участие маринистов в дальних плаваниях [8, с. 12].

Хотя Б. П. Виллевальде не оставил трудов по педагогике или методике преподавания, его педагогическая деятельность оказала существенное влияние на обучение будущих художников и определила основные направления в развитии батального жанра в изобразительном искусстве Российской империи: 1) батальная и историческая живопись, например в польском искусстве, стала выражением национальной идеи; 2) именно ученики Б. П. Виллевальде впервые в русском искусстве стали передавать на картинах массовый героизм солдат и офицеров вместо традиционного изображения героя в момент совершения подвига [7, с. 20]. Эти достижения были обусловлены новаторством педагогики Б. П. Виллевальде, в которой можно увидеть элементы личностно ориентированного и контекстного обучения, актуальные для современного высшего профессионального образования:

- популяризация батальной живописи и специального класса-мастерской в Академии художеств за счет привлечения внимания к ним императора Николая I;
- усиление личностного начала в преподавании за счет индивидуализации заданий для учеников, оказания любой, в т.ч. материальной, помощи обучающимся; высокий авторитет личности Б. П. Виллевальде в Академии художеств и за ее пределами;
- междисциплинарный и деятельностный подходы в обучении, которые проявлялись в письме с натуры, получении будущими художниками знаний в различных жанрах – пейзаж, анималистка, портрет; посещения батальной мастерской художников других классов (пейзажистов, анималистов, портретистов и др.)
- создание благоприятных условий для обучения батальной живописи (пополнение учебной коллекции, перестройка здания мастерской в 1850-е и 1880-е гг., инициатива о постройке так наз. «стекляшки»);
- контекст будущей деятельности художников-баталистов создавался через работу с натурой в мастерской и за ее пределами (на боевых действиях и на армейских маневрах, в воинских частях, на конезаводах).

1. *Богдан В.-И. Т.* Немемецкие художники и скульпторы // Дворянский род Rogge (Rogge) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://genrogge.ru/grbook/08.htm>.
2. *Бродский В. Я.* Советская батальная живопись. Л.–М., 1950.
3. *Виллевальде Б. П.* // Военная энциклопедия под ред. К. И. Величко. СПб. 1912. Т. VI «Верещагин, Василий Васильевич – Воинская повинность». С. 367–368.
4. *Крэпак Б.* Два “светы” вострым пярком. “Жывапісны” люд і рысакі-птахі Станіслава Богуша-Сестранцэвіча // Штотыдн. грамадск.-асветн. газета “Культура” [Электронный ресурс]. 2011. Режим доступа: <http://kimpress.by/index.phtml>
5. *Метелкина А. Г.* Виллевальде Богдан (Готфрид) Павлович // Русские живописцы. XVIII–XIX века : Биографический словарь. / сост. Е. Ф. Петина. СПб. 2008. С. 161–164.
6. Микешин: Альбом / Авт.-сост. А. Н. Савинов; худ. В. Мухин. М. 1971.
7. *Плюснина Е. А.* Батальный класс Академии художеств XIX века // Юный художник. 1997. № 2. С. 16–21.
8. *Плюснина Е. А.* Батальный класс Академии художеств второй половины XIX века: автореф. дис. ... канд. искусств. СПб. 2001.
9. *Садовень В. В.* Русские художники-баталисты XVIII–XIX веков М. 1955.
10. *Ткаченко В. Я.* Николай Семенович Самокиш. М. 1964.
11. *Усава Н. М.* Пецярбургская Акадэмія мастацтваў і фарміраванне мастацкага асяроддзя на Беларусі ў другой палове XIX і пачатку XX ст. // Камунікат.

-

• •

Современное общество обеспокоено множеством новых заболеваний у детей, в числе которых все большее распространение получает гиперактивность. Впервые она была описана в сер. XIX в. немецким врачом-психоневрологом Генрихом Хофманом, который дал характеристику чрезмерно подвижного ребёнка и дал ему прозвище «Непоседа Фил» [7]. В 1930-ые гг. американскими психологами Каном и Коэном было введено определение «минимальное мозговое повреждение» [4, с. 1–2]. В конце 1960-х годов гиперактивность стали определять как патологическое состояние, т. к. обнаружили, что его причинами выступают минимальные мозговые дисфункции, или минимальные расстройства функций мозга. С 1980-х годов гиперактивность была выделена как отдельное заболевание и занесена в Международную классификацию болезней (МКБ) с названием синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) [7].

Основная проблема гиперактивных детей заключается в том, что им трудно концентрировать и удерживать внимание, что ведет к проблемам с социализацией, памятью и обучением. Внешними проявлениями гиперактивности считаются чрезмерная подвижность, невнимательность, неусидчивость, беспокойство, импульсивность, эмоциональная лабильность [4, с. 2]. Кроме этого, у гиперактивных детей может быть нарушена координация, не сформирована мелкая моторика и праксис (способность координировать и контролировать свои действия) [4, с. 1]. Рассел Баркли указывал, что 50 % гиперактивных детей имеют проблемы со сном; 25 % «гиперактивных» имеют серьезные проблемы обучения в одной или нескольких областях (плохо развиты навыки словесного выражения, умение слушать и понимать прочитанное, снижены способности к математике); гиперактивные дети испытывают проблемы с речью в 2–3 раза чаще, чем их сверстники [2].

Гиперактивность затрагивает не только сферу здоровья самого ребенка и жизнь его семьи, но и социальную сферу, становясь не только медицинской, но и социально-психологической и педагогической проблемой. Согласно статистическим данным [1, с. 3], в России таких детей 4–18 %, в США – 4–20 %, в Великобритании – 1–3 %, в Италии –

3–10 %, в Китае – 1–13 %, в Австралии – 7–10 % от общего числа детей. Мальчиков среди них в 9 раз больше, чем девочек.

Среди факторов, которые способствуют появлению и развитию СДВГ стоит необходимо учитывать следующие [4, с. 3]:

- органические поражения мозга (черепно-мозговая травма, нейроинфекция и пр.);
- перинатальная патология (осложнения во время беременности матери, асфиксия новорожденного);
- генетический фактор (ряд данных свидетельствует о том, что синдром дефицита внимания может носить семейный характер);
- особенности нейрофизиологии и нейроанатомии (дисфункция активирующих систем ЦНС);
- пищевые факторы (высокое содержание углеводов в пище приводит к ухудшению показателей внимания);
- социальные факторы (непоследовательность и бессистемность воспитательных воздействий и пр.).

Синдром гиперактивности может проявляться уже в первые дни после рождения ребенка [5]: такие младенцы имеют повышенный мышечный тонус, чрезмерно чувствительны к раздражителям (свету, шуму, наличию большого количества незнакомых людей, новой, непривычной ситуации или обстановке), плохо спят, плохо едят, много плачут, их трудно успокоить. Некоторые гиперактивные дети могут отставать в двигательном развитии (начинают переворачиваться, ползать, ходить на 1 – 2 месяца позже ровесников) [7]. Заболевание проявляется обычно до 8-летнего возраста, зачастую совпадая с пиками психоречевого развития ребенка в 1–2 года, 3 года и 6–7 лет [4, с. 3].

В определенных условиях и при соблюдении конкретных принципов одним из компонентов преодоления гиперактивности являются психолого-педагогические методики, которые могут применяться как педагогами и психологами, так и родителями при исключении медикаментозного лечения (хотя такое существует). Приемы, которые способствуют преодолению гиперактивности, классифицируются [4, с. 7] в зависимости от того, на что они направлены: на саморегуляцию, на эмоциональный контроль или социализацию. Существенное влияние на гиперактивность оказывает регулярность, системность, последовательность и удобство для ребёнка применяемых методик, а также поддержка со стороны окружающих: не только родителей, но и педагогов, психологов, врачей, неврологов, дефектологов. Наиболее важными в их работе с гиперактивными детьми считаются следующие психолого-педагогические приемы [8, с. 4]:

- сопровождение (заявительное и комплексное) – работа с ребенком с использованием индивидуального подхода, специально адаптированных для него приемов и методик [6, с. 2];
- оперантное обусловливание – соразмерное наказание/поощрение ребенка в ответ на его поведение, стимулирование его положительной деятельности [7];
- арт-методики, включающие в себя элементы творчества: цвето-, музыка-, арома-, и рисункотерапии (в т.ч. работа с мягкими материалами), нацеленные на успокоение ЦНС;
- игротерапия, с помощью которой детей учат соблюдать определённые правила и контролировать своё поведение, а также преодолеваются определённые дефекты (речевые, моторные, социальные);
- смоделированный рассказ/сказкотерапия, в которые закладывается определенная модель поведения;
- беседа (обязательно в нестандартной форме) – в процессе обучения или игры, что помогает ребёнку высказаться и получить необходимые установки;
- литература или библиотерапия;
- «личный пример» – демонстрация взрослым нужной модели поведения в сложной ситуации (в игре, общении и т.д.);
- нейропсихологические упражнения (игры на «проговаривание» и концентрацию);
- медитация и релаксация [3];
- водолечение – применяется в качестве «природного» успокоителя;
- «краткая инструкция» – «указания» ребенку должны быть сформулированы в максимально короткой форме (не более 8–10 слов), чтобы ребенок сумел полностью воспринять их [3];

При работе с гиперактивными детьми важно помнить следующие правила.

1. Общение должно осуществляться в спокойных тонах [3].
2. На игротерапию должен приходиться значительный процент корректирующих методик.
3. Обязательно следует прибегать к эмоциональной поддержке ребенка, ограничивать отвлекающие факторы.
4. Время занятий должно быть рационально определено, фиксировано с учетом возможностей ребенка.
5. Необходимо обеспечивать оптимальные гигиенические условия жизни детей.

6. Ребенок при проведении какого-либо приема/методики должен находиться рядом со взрослым.

7. По возможности игнорировать вызывающие поступки ребенка.

8. Ребенок должен стремиться к какой-то определенной цели, достижение которой будет вместе с тем и поощрением.

9. Создавать возможности для выхода избыточной энергии.

Гиперактивность, несмотря на различные споры о ней, продолжает оставаться серьезной проблемой на пути воспитания, социализации и становлении здорового образа жизни у детей. В настоящее время открываются специализированные школы и центры, в которых происходит коррекция СДВГ, издается специализированная литература и квалифицированные специалисты готовы оказать помощь в борьбе с болезнью.

1. *Боженко И.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью // Таллин. 2011.
2. *Большот Ю. К.* Расстройство с дефицитом внимания и гиперактивностью // 3 турботою про дитину. 2016. № 3(48). Интернет-адрес: <http://extempore.info/journal/z-turbotoyu-pro-ditinu/2014-rik/zhurnal-ztd-3-48-2016.html>.
3. Гиперактивный ребенок – ошибка воспитания или диагноз? / Г. В. Доля [и др.], под общ ред. Г. В. Доли. Интернет-адрес: <http://www.omskmintrud.ru/?sid=4501>.
4. *Ломакина Г.Н.* Гиперактивный ребенок. Как найти общий язык с непоседой / Под ред. И.В. Булгаковой // М. 2009.
5. *Талдыкина А.* Гиперактивный ребенок // Медпортал. Интернет-адрес: <http://medportal.ru/enc/psychology/childpsychology/12/>
6. *Токарь О. В., Зимарева Т. Т., Лунай Н. Е.* Психолого-педагогическое сопровождение гиперактивных дошкольников: учеб.-метод. пособие // М. 2014.
7. *Чутко Л.С.* Гиперактивный ребенок // Мама и малыш. Интернет-адрес: <http://www.7ya.ru/article/Giperaktivnyj-rebenok/#osobennosti-lecheniya-snvg>.
8. *Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н.* Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. СПб. 2003.

. . .

Творческий потенциал личности – это интеллектуально-творческие предпосылки к творческой деятельности (Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, А. Я. Понаморев); это качества, характеризующие меру возможностей личности осуществлять деятельность творческого характера (Г.С. Альтшуллер, И.О. Мартынюк, В.Г. Рындак и др.). И.Я. Лернер выделил следующие черты творческой деятельности: само-

стоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новых проблем в знакомых, стандартных условиях; видение новой функции знакомого объекта; умение видеть альтернативу решения; умение комбинировать ранее известные способы решения проблемы в новый способ; умение создавать оригинальные способы решения при наличии уже известных [1].

Раскрытие и развитие творческого потенциала личности начинается с мотивации, с формирования у школьников потребности в интеллектуально-творческой деятельности, с пробуждения к ней настоящего интереса, с чувства радости за полученный результат. Во время прохождения педагогической практики в одной из гимназий г. Минска было решено изучить отношение учащихся к выполнению различного рода творческих заданий и уровень раскрытия их интеллектуально-творческого потенциала в образовательном процессе. Для этого было проведено анкетирование среди учащихся 8-ых, 10-ых и 11-ых классов (n=128).

Вызывают ли интерес учебные задания, связанные с решением нестандартных задач (задания повышенной сложности)? Для 28,1 % опрошенных это «интересно по любому предмету», почти для трети (32,81 %) – по отдельному предмету/ предметам. Не слишком большой интерес к выполнению подобного рода заданий наблюдается у 34,3 % респондентов, а 4,7 % это «совсем не интересно». При этом высокую настойчивость в поиске различных вариантов решения задач обычно проявляют единицы (6,3 %), которые, например, будут решать задачу по математике «до тех пор, пока не прорешают ее всеми способами». Половина (50 %) респондентов решают задачу одним способом, но при возможности постараются поискать и другие, а 43,7 % – довольствуются одним верным решением. А ведь творчество практически немыслимо без волевого напряжения, реализуемого в настойчивом постоянном поиске ответа на поставленный вопрос; глубокого внимания к различным сторонам решаемой задачи.

Среди многообразия учебных заданий, направленных на раскрытие творческого потенциала учащихся, мы выбрали несколько (домашние задания, связанные с подготовкой тестовых вопросов по изучаемой теме к следующему уроку, подготовкой выступления/ презентации по какой-либо теме к уроку; с созданием наглядных пособий (таблиц, схем, графиков, плакатов, макетов) по какому-либо предмету) и предложили школьникам выразить к ним свое отношение (интерес). Полученные в результате анкетирования ответы приведены в Таблице 1.

Таблица 1

Варианты ответов	Соглашусь с удовольствием	Можно было бы попробовать/ не против попробовать, но особой активности не проявляю	Откажусь/ интереса к такому виду деятельности не проявляю
Вид учебного задания			
Процент от числа опрошенных школьников			
Подготовить тестовые вопросы по теме	56,3 %	34,4 %	9,3 %
Подготовить выступление/ презентацию по теме урока	48,4 %	50,8 %	0,8 %
Создать наглядное пособие по предмету	22,6 %	50,8 %	26,6 %

Из таблицы можно увидеть, что реже всего учащиеся принимают участие в работе с наглядным материалом. Этот вид заданий требует мыслительной активности, соединяющей как логическое мышление, так и воображение в их сложном сочетании; тонкого наблюдения за явлениями, избирательного запоминания существенного.

Творчество – это исследование. Выполнение заданий творческого характера, помимо школьных учебных пособий, часто требует работы с другими информационными источниками (литературой в библиотеке, интернет-порталами, печатными СМИ и т.д.). Как часто наши респонденты сами стремятся почерпнуть дополнительную информацию, даже если этого не требует преподаватель по конкретному учебному предмету? Из опрошенных 23,4 % ответили, что постоянно изучают дополнительные информационные источники, 67,2 % делают это иногда (только по очень интересным (или сложным) темам/ предметам), а 9,4 % довольствуются знаниями, которые им даются на уроках. Тем не менее, такой вид деятельности способствуют развитию мышления учащихся, исследовательских навыков, умения работать с информацией (искать, анализировать, отбирать и систематизировать ее).

Творческий потенциал личности может проявляться в мышлении, чувствах, отдельных видах деятельности, общении. Что касается взаимодействия (групповых / парных / коллективных форм работы на уроке), то это «очень нравится» 35,9 % опрошенным, при этом причины, по которым делается выбор в пользу такой формы работы различен: от желания поработать командой, объединиться с одноклассниками, сменить однообразную атмосферу урока, зарядиться положительными эмоциями

до возможности узнать что-то новое, лучше усвоить учебный материал. В тоже время, одинаково хорошо работают как в группе, так и индивидуально почти половина (54,7 %) старшеклассников, а 9,4 % предпочитают исключительно индивидуальные формы работы. При этом учителя вопросы для коллективного обсуждения (дискуссионного характера) предлагают школьникам в основном на обобщающих уроках (в 40,6 % случаях), однако по некоторым предметам интересные вопросы, по словам самих респондентов, обсуждаются довольно часто (53,9 %).

Таким образом, проведенное исследование показало, что интеллектуально-творческий потенциал у почти трети школьников развит на достаточно высоком уровне (об этом свидетельствует упомянутые выше ответы на вопрос об интересе к выполнению заданий повышенной сложности, о стремлении заниматься самообразованием, а также тот факт, что в предметных олимпиадах постоянно участвуют 29 % опрошенных и 34,4 % имеют большое желание, поступив в вуз, заняться научно-исследовательской деятельностью).

Однако задуматься заставляет тот факт, что формулирование собственных выводов на основании изученного теоретического материала, самостоятельно выполненного задания (один из показателей «предтворческого уровня», оценивающегося в 8 баллов) вызывает определенные сложности почти у половины опрошенных (43,7 % признаются, что у них не всегда хорошо получается это делать; а для 5,5 % этот вид деятельности является весьма затруднительным).

Задача педагогов состоит в нахождении способов развития каждого из компонентов творческого потенциала личности и путей их взаимосвязей, в создании на занятиях максимальных условий для раскрытия потенциальных возможностей каждого ученика в различных видах деятельности. В процессе обучения необходимо гармонично сочетать учебную деятельность, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с деятельностью по открытию, созданию нового, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активности, гибкости и нестереотипности мышления. И еще один момент, на который следует обратить внимание: обеспечить развитие продуктивных возможностей школьников в образовательном процессе может только творческий преподаватель.

1. *Лернер И.Я.* Проблемное обучение // М.: Знание. 1974. 164 с.

. .

Важнейшей целью образовательного процесса в инклюзивных классах общеобразовательной школы является более полная реализация прав детей с ограниченными возможностями на получение качественного образования и полноценную социализацию в соответствии с индивидуальными возможностями. Для достижения этой цели необходимо выявление организационно-педагогических условий и реализация индивидуальных планов с учетом требований дифференциального подхода в обучении.

Таким образом, в образовательном процессе особенно актуальными становятся технологии разноуровневого обучения, дифференциального подхода к определению содержания, методов и форм учебно-воспитательной работы и самостоятельной деятельности учащегося. Важнейшим требованием в работе с детьми с особенностями развития является согласованное участие в ней других специалистов: психологов, логопедов, дефектологов и др[3].

В инклюзивном образовании отбор методов происходит с учетом особенностей детей с ограниченными возможностями. Целесообразно использовать следующие методы:

- 1) методы моторной коррекции (методы релаксации, паралингвистические, телесно ориентированные методы, методы пластритмики);
- 2) сенсомоторные методы (методы слухового и зрительного восприятия учебного материала; наглядные, практические методы);
- 3) когнитивные методы (методы организации психических процессов; вербально логические методы: репродуктивные, проблемно-поисковые, исследовательские)[1].

При внедрении этих методов предполагается их рациональное совмещение с методами обучения детей без особенностей развития.

Чтобы обеспечить усвоение всеми учащимися инклюзивного класса элементарных понятий, овладение умениями и навыками, нужно подбирать такие методы и средства обучения, которые способствуют развитию познавательного интереса и мотивации учащихся к учению. К ним, прежде всего, относятся: создание и решение проблемной ситуации; дидактическая игра; беседа и рассказ с использованием наглядности; демонстрация опытов; работа с таблицами и схемами; познавательные задачи.

Критериями отбора методов, приемов обучения и развития мотивации познавательного интереса учащихся могут выступать: соответствие целям и задачам урока; содержание учебного материала; учет индивидуальных особенностей учащихся; целесообразность и оптимальность использования стимулирующих средств на том или ином этапе урока [3].

Учителю надо побуждать учащихся применять знания и умения при решении учебных задач, при построении доказательства собственного мнения; при анализе и оценке правильности своих и чужих суждений, в процессе формулирования и принятия обоснованных решений в учебной дискуссии. Исходя из вышесказанного, на каждом уроке должна доминировать по времени творческая ситуация-обсуждение, рефлексия, ситуация поиска [2].

Особое место занимает метод проблемной ситуации. В обучении этот метод целесообразен тогда, когда может вызвать у учащихся желание выйти из данной ситуации, возникающей только в условиях, когда содержание ее вызывает у ученика интерес и когда он чувствует, что проблема для него посильная. Например, проблемные ситуации используются чтобы: сравнить однотипные предметы; установить причинно-следственные связи; исключить лишнюю информацию; подобрать данные, которых не хватает, и тому подобное.

На уроках распространенными приемами создания проблемных ситуаций с целью развития познавательного интереса являются:

- 1) столкновение учащихся с противоречивыми фактами;
- 2) постановка перед школьниками исследовательских задач;
- 3) побуждение учащихся к обобщению фактов и их анализу [1].

Созданию проблемной ситуации всегда предшествует подготовительная работа, в процессе которой учитель обеспечивает учащихся минимумом знаний, необходимых для разрешения проблемы. Кроме того, учитель побуждает у учащихся познавательный интерес, стимулирует их стремление решить проблему. Если они не в состоянии самостоятельно решить проблему, учитель использует наводящие вопросы, дает дополнительную информацию [3].

При решении проблемы предполагается, что учащиеся с особенностями развития и без них самостоятельно анализируют и обобщают знания, полученные из разных источников, используют в определенной степени и приемы исследовательской деятельности.

Благоприятные условия для развития познавательного интереса у детей возникают тогда, когда учитель не излагает материал в готовом виде, а организует самостоятельную работу школьников. Без правильно организованной самостоятельной работы нельзя успешно развивать познавательные возможности учащихся, их наблюдательность, память, твор-

ческую активность. Самостоятельная работа позволяет осуществлять дифференцированный подход в обучении, глубоко изучать индивидуальные особенности каждого воспитанника. Познавательная самостоятельность учащихся, которая формируется на базе активности, характеризуется следующими признаками:

- 1) желание и умение самостоятельно правильно рассуждать;
- 2) умение ориентироваться в новой ситуации, найти свой подход к решению задачи;
- 3) желание осваивать не только готовые знания, но и способы их добычи;
- 4) критический подход к суждениям других;
- 5) независимость собственных суждений [1].

Более эффективной организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся в инклюзивном классе способствует работа с дидактическими материалами. Используя их, учитель руководит познавательной деятельностью школьников по усвоению новых знаний и их закреплению, а также организует исследовательскую внеклассную работу. Анализ работ Л.С.Ларионовой, И.Ф.Харламова позволяют заключить, что при работе в инклюзивном классе целесообразно использовать следующие дидактические приемы: развитие наблюдательности через показ явлений; формирование интереса к окружающему миру; наглядность в практически значимой деятельности; сознательность и активность в усвоении знаний; учёт индивидуальных особенностей.

Подчеркнем, что обучение и воспитание – это составляющие единого образовательного процесса, обеспечивающие комплексное педагогическое взаимодействие. К принципам учебно-воспитательной деятельности в условиях инклюзивных классов относятся:

- 1) принцип индивидуального подхода, когда выбор форм, средств, методов воспитания осуществляется с учетом особенностей детей;
- 2) принцип вариативной методической базы воспитания (педагогом могут быть использованы методики тифло-, сурдо- и др.);
- 3) принцип самостоятельной активности ребенка;
- 4) принцип семейно ориентированного сопровождения, согласно которому родители включаются в педагогический процесс в качестве активных участников каждого этапа [1].

Реализация в педагогической деятельности этих принципов позволяет придать образовательному процессу лично ориентированную направленность при целесообразном сочетании индивидуальных и коллективных форм; обеспечить вариативный характер содержания учебно-воспитательной деятельности и активизировать коммуникации и взаимодействие всех участников. Это будет способствовать более полной

включенности в деятельность всех учащихся инклюзивного класса и формированию толерантности. Анализ опыта позволяет выявить следующие ресурсы инклюзивного образования:

- 1) формирование у учащихся понимания и принятия людей с ограниченными возможностями;
- 2) освоение способов разрешения конфликтов, изучение национальных особенностей других народов;
- 3) развитие толерантного самосознания у родителей, педагогов и специалистов, работающих с детьми с особенностями развития;
- 4) распространение идей инклюзии в социальной среде.

Таким образом, использование в инклюзивных классах методик обучения и воспитания, которые базируются на принципах педагогики сотрудничества; методах разноуровневого обучения; приемах гуманистического воспитания, направленных на ликвидацию различных барьеров в инклюзивной образовательной среде позволят максимально раскрыть личностный потенциал каждого учащегося, а также наиболее полно реализовать права детей с ограниченными возможностями на получение качественного образования и полноценную социализацию в соответствии с индивидуальными возможностями.

1. Денежкина Д. В. Обучение и воспитание в целостном педагогическом процессе в условиях инклюзивного образования // [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://www.b17.ru/article/44780/> Дата доступа: 10.03.2016.
2. Загуменнов Ю. Л. От инклюзивного образования к инклюзивному обществу // Адукацыя і выхаванне. Столичное образование сегодня. 2008. № 11. С. 12–15.
3. Савельева Т. М., Гриханов В.П., Коноплева А.Н. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы // Минск. 2007. С. 17-86.

XVIII –

Эпоху Асветніцтва, якая прыпадае на XVIII ст., называюць “стагоддзем педагогікі”. Гэта час распаўсюджвання ведаў і асветы на шырокія масы. Асветнікі лічылі адукацыю, навуку, набыццё ведаў шырокімі народнымі масамі панацэяй ад усіх сацыяльных бед. Лічылася, што распаўсюджванне Асветы павінна ісці як зверху, шляхам адпаведных рэформаў, так і знізу – праз стварэнне грамадскіх школ, іншых асветніцкіх устаноў [1]. У сацыяльнай сферы была абвешчана новая мараль, заснаваная на законе прыроды. Ідэалам быў абвешчаны

чалавек спрадвечнай прыгажосці, якой яго надзяліла прырода. Гэты ідэал сфарміраваўся пад уплывам антычнага мастацтва, а таксама медыцыны, вызваленай ад царкоўных дагматаў. Французскія дактары Андры, Вердзье і іншыя сцвярджалі, што рух умацоўвае мышцы, надае ім гнуткасць, спрыяе кровавароту і абмену рэчываў. У французскай «Энцыклапедыі, або Тлумачальным слоўніку навук, мастацтваў і рамёстваў» гаворыцца, што гігіена умацоўвае здароўе, касметыка – прыгажосць, а фізічныя практыкаванні – сілу. Аднак сярод французскай арыстакратыі з рухальных практыкаванняў віталіся толькі тыя, якія былі неабходнымі для прыдворнага этыкету: танцы, фехтаванне і верхавая язда. Вядучыя педагогі-асветнікі таго часу бачылі згубнасць захапленняў арыстакратаў для фізічнай культуры ўсяго грамадства. Яны заўважылі фізічную дэградацыю моладзі і ў сваіх працах спрабавалі знайсці шляхі для вырашэння праблемы.

Вядучая роля ў распрацоўцы праблемы фізічнага выхавання належыла Ж.-Ж. Русо (1712–1778), які свае ідэі наконт гэтага накірунку педагогічнай дзейнасці раскрыў у трактате «Эміль, або Аб выхаванні» (1762), дзе крытыкаваў тагачасную практыку выхавання дзяцей пануючых саслоўяў і распрацаваў у адпаведнасці з натуральным правам план выхавання новага чалавека. Французскі педагог-філосаф лічыў, што ў натуральным стане ўсё з'яўляецца ідэальным, таму заклікаў і выхаванне дзяцей зрабіць натуральным, каб яно адпавядала ўзросту дзіцяці і ажыццяўлася ў натуральных прыродных умовах. Галоўным натуральным правам чалавека Ж.-Ж. Русо лічыў права на свабоду, якое распаўсюдзіў у тым ліку і на адукацыю чалавека, упершыню абгрунтаваўшы ідэю вольнага выхавання. Згодна з ёю, выхаванне павінна ісці за прыродай дзіцяці, дапамагаючы ёй і ухіляючы ад шкоднага ўплыву. Русо быў супраціўнікам аўтарытарызму ў выхаванні, пратэставаў супраць падпарадкавання дзіцяці загадам дарослых. На думку Русо, дзяцей павінны абмяжоўваць не правілы і забароны, устаноўленыя выхавацелямі, а няўхільныя законы прыроды [3].

Фізічнае выхаванне Русо лічыў асновай фарміравання «натуральна-вольнага» чалавека. Яно павінна было забяспечыць поспех разумовага, працоўнага і маральнага выхавання. Самую галоўную ролю фізічнае выхаванне адыгрывае ў развіцці дзяцей ад нараджэння да двух гадоў, у гэты перыяд асновай яго паспяховасці выступаюць свабода руху. У фізічным выхаванні падлеткаў і юнакоў Ж.-Ж. Русо рэкамендаваў ужываць спаборніцкі метад, прапаноўваў праводзіць нацыянальныя святы, уключаючы ў праграму масавыя спартыўныя спаборніцтвы і гульні. Паводле задумак французскага асветніка, святы павінны былі быць адным з галоўнейшых сродкаў забавы і нацыянальнага яднання

«свабодных» дробных рамеснікаў, умацавання «дзяржавы розуму», заснаванай на «грамадскім дагаворы». Думкі Русо аб фізічным выхаванні былі выкарыстаныя пасля Ф. Амаросам пры стварэнні французскай натуральна-прыкладной гімнастыкі [3].

Погляды Русо на фізічнае і разумовае выхаванне ў асноўным тычыліся да мужчынскага полу. Выхаванне ж жанчын павінна застацца традыцыйным, гэта значыць жанчына была падначаленая мужчыне, і таму ёй не патрэбна шырокая разумовая адукацыя. Дастаткова было паклапаціцца аб фізічным развіцці дзяўчынкі, эстэтычным выхаванні і ўменні весці хатнюю гаспадарку.

Філософ, палітолаг і педагог Дж. Лок (1632–1704) распрацаваў канцэпцыю выхавання джэнтэльмена – здоровага, маральнага і разумнага чалавека. Выхаваўчы працэс Лок падзяляў на тры часткі: маральнае выхаванне, фізічнае і разумовае. Асновай фізічнага выхавання ў яго канцэпцыі было ўмацаванне маладога арганізму. Гэта партэбна каб арганізм быў моцным, «здольным пераносіць усялякія нязгоды, перамены і стомленасць» [4, с. 85]. Лок раіць загартоўваць дзяцей (не апранаць занадта цёпла, штодня мыць ногі у халоднай вадзе, каб дзіця было застрахована ад прастуды); больш знаходзіцца на свежым паветры; як мага раней вучыць дзяцей плаваць; прывучаць да простага і ўмеранага ежы і г. д. Пры гэтым важна не зрабіць дзіця рабом звычкі. Пры выкананні пералічаных парад фізічнае выхаванне збліжаецца з выхаваннем духоўным, таму што цела прывучаецца стрымліваць свае жаданні і патрэбы, саступаючы месца патрабаванням духу: цела робіцца «здольным слухацца загады духу» [4, с. 89].

Анджэй Снядэцкі (1768–838) – сусветна вядомы вучоны эпохі Асветы, прафесар Віленскага ўніверсітэту, заснавальнік Віленскага медыцынскага таварыства – праявіў свой талент у розных галінах навукі: хіміі, біялогіі, медыцыне, біяхіміі, педагогіцы, літаратуры. Анджэй Снядэцкі – аўтар больш чым сямідзесяці навуковых прац, самымі вядомымі з якіх з’яўляюцца «Тэорыя арганічных субстанцый» і «Асновы хіміі». Анджэй Снядэцкі быў адным з першых, хто правёў медыцынскі аналіз растройстваў псіхікі ў дарослых і дзяцей.

Найбольш вядомая педагагічная праца А. Снядэцкага «Пра фізічнае выхаванне дзяцей» - гэта першая спроба вучонага навукова абгрунтаваць і папулярызаваць гігіену, захаванне і ўмацаванне дзіцячага здароўя ў польскамоўным пісьменстве. Ва ўступнай частцы сваёй працы Анджэй Снядэцкі высвятляе значэнне фізічнага выхавання, параўноўваючы ролю фізічнага выхавання ў станаўленні асобы з прафілактыкай у медыцыне [2, с. 94].

Першая ўмова добрага выхавання ў канцэпцыі А.Снядэцкага – гэта спазнанне прыроды дзіцяці, якое павінна быць выхавана. Па меркаванні навукоўца, нельга ўсталёўваць агульныя правілы выхавання, якія падыходзілі б аднолькава да ўсіх дзяцей незалежна ад асаблівасцей магчымасцей кожнага з іх. «Чалавек, – кажа Анджэй Снядэцкі, – гэта не адна і тая ж аднолькавая форма, але існасць, якая неабмежавана змяняецца. Прырода чалавека любіць разнастайнасць, у ёй, яе сіла, мудрасць і веліч; а род людскі адкрыты, на паверхні ўсёй землі бясконца нешта змяняецца, будуюцца і перавыхоўваецца. Не адзін, а многія маюць дасканалыя прыклады, якіх мы нават вымераць не можам» [2, с. 99]. Пры выхаванні дзіцяці, лічыў наш суайчыннік, неабходна абраць такі «прыклад дасканаласці», які будзе адпавядаць узроўню развіцця і здольнасцям канкрэтнай асобы.

Прырода і характар дзіцяці залежыць у большай ступені ад таго, кім былі яго бацькі. «Штодзённы і гістарычны досвед, - вучыць Анджэй Снядэцкі, - што прадмет розуму і сэрца так паміж сабой злучаны, як добрыя якасці і недахопы арганічнага цела, таму што часта бачым дрэнных людзей сярод тых, якія атрымліваюць лепшую адукацыю. І адначасова найлепшыя добрыя якасці ёсць у тых, якія мелі перад сабой негатыўныя прыклады» [2, с. 83].

Снядэцкі не раіць занадта песціць дзяцей, і выконваць усе іх пажаданні: «Дзеці, схільныя ад нараджэння да невыгодных умоў, недахопу паветра і іншых праблем, не імкнуцца нічога змяніць, таму што разумеюць, што так гэтаму і быць. Вядома, яны бачаць, з кім жывуць, і церпяць такія ўмовы, пераносяць іх без шкадавання і смутку. Але распешчанае і вынянчанае дзіця ў далейшым жыцці хоць на хвіліну сустрэнецца з якімі-небудзь цяжкасцямі, няшчасцямі, не ведаючы, як сябе весці ў дадзенай сітуацыі. Яны церпяць ад гэтага і мучаюцца, а пасля таксама адразу пачынаюць хварэць. Вы, заклапочаныя маці і бабулі, якія па першым патрабаванні дапамагаеце дзіцяці і дрыжыце над ім, вы рыхтуеце свайго дзіця да сапраўднага пекла. Чалавек – гэта пястун лёсу. Лёс заўсёды непрадказальны, а няшчасці заўсёды нечаканыя – толькі той можа з усім зладзіцца, хто сілы ў сабе мае, дух і намер. Той ўсе націскі лёсу пераадолее, хто мае шмат бяспрашнасці і нічога не баіцца» [2, с. 150–151]. Снядэцкі патрабуе даць дзецям больш самастойнасці, пачынаючы з таго часу, калі немаўля вучыцца хадзіць і прыстасоўваецца да наваколля. Да 7 гадоў усе сілы педагогаў павінны быць скіраваны на фізічнае выхаванне дзяцей, пра любое навучанне не можа быць і гаворкі: «Ніхто хадзіць без ног і рабіць без рук нічога не зможа » [2, с. 185].

На працягу сваёй навуковай дзейнасці Снядэцкі выступаў за абмежаванне разумовай працы дзяцей: «Калі хто-нібудзь васьмігадоваму дзіцяці накіне на плечы цяжар, які моцны мужчына не можа панесці, усе б яго за ненармальнага прынялі. Але разумным, навуковым і вельмі светлым чалавекам лічыцца той, хто зніме гэты цяжар з чалавека і толькі дасць яму тое, што можа панесці» [2, с. 195].

А. Снядэцкі лічыў, што калі дзяцей прымушаць да навукі, то гэта не дасць станоўчых вынікаў: «Толькі цікавасцю і гульні можна прывабіць дзяцей да навучання, і толькі тых, у якіх паўторна з'явіліся зубкі. Паволі да навукі завабліваць трэба, але любая навука не павінна перарываць вольнага дзеяння, таму што дзіцячая воля вышэй школьных заняткаў» [2, с. 209]. Асноўным метадам і формай навучання А. Снядэцкі лічыў гульні: «Але ж нехта мне скажа: ці можна дзіця навучыць, не вучачы яго? Трэба вучыць яго праз гульні» [2, с. 210]. Навуковец таксама падкрэсліваў, што пры «выхаванні праз гульні мы атрымаем веды вельмі лёгка, без прымусу і без настаўніка, які б стаяў над галавой» [2, с. 210].

Некаторая меркаванні А. Снядэцкага набліжаюцца да ідэй вольнага выхавання, абгрунтаванага Ж.-Ж. Руссо: «Трэба каб, дзеці вучыліся гуляючы і буянячы, а мы павінны такія ім даць цацкі, якія дапамагалі б ім займацца, і ў такія месцы прыводзіць, дзе можна навучыцца тым ведам, якія мы жадаем ім даць. Прыроджаная цікаўнасць дапаможа нам у тым, што дзецям кожная рэч цікавая будзе, і яны зададуць нам тысячу пытанняў, а мы, настаўнікі, праўдзівымі будзем і на гэтыя пытанні так здолеем адказаць, каб ім цікава было» [2, с. 212].

Працы Жан-Жака Русо, Джона Лока, Анджэя Снядэцкага не страцілі сваёй актуальнасці і на сённяшні дзень. Еўрапейская педагагічная думка XVIII – пачатку XIX стагоддзяў скаладае падмурак сучаснага гуманістычнага выхавання, разглядаецца як перадумова ў фарміраванні тэорыі і практыкі асобна арыентаванай адукацыйнай парадыгмы. Усе названыя педагогі разглядалі фізічнае выхаванне як аснову гарманічнага развіцця асобы чалавека, падкрэслівалі непарыўную сувязь паміж усімі кампанентамі выхавання і неабходнасць прыродаадпаведнасці ў іх рэалізацыі ў дачыненні да кожнага дзіцяці. Па меркаваннях Ж.-Ж. Русо, Д. Лока, А. Снядэцкага і іншых тагачасных педагогаў, спалучэнне свабоднага руху з гульні павінна было даць найлепшы вынік у фізічным станаўленні асобы.

1. *Barankiewicz J.* Lekcykon wychowania fizycznego i sportu czkolnego. Warszawa, 1998.
2. *Śniadecki J.* O fizycznym wychowaniu dzieci // Poznań. 1867.

3. Коменский Я. А., Локк Д., Ж.-Ж. Руссо, Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие // М. 1988.
4. Шабалева М. Ф. Педагогическая теория Д. Локка // М. 2003.

7

После распада СССР и оформления Республики Беларусь как независимого государства преподавание отечественной истории в средних общеобразовательных школах стало играть особую роль в воспитании подрастающего поколения. История Беларуси в нач. 1990-х гг. стала преподноситься как история самостоятельной страны, а белорусы – как самобытный европейский народ, прошлое которого было уникальным, богатым и интересным. В связи с этим возникла необходимость создания новых учебных пособий по истории Беларуси, на что ушло два года: опубликованные в 1993 г. учебные пособия можно отнести к первому поколению учебных изданий по данной дисциплине.

В первом учебном пособии по истории Беларуси для учеников 7 класса [5] освещается период XVI – XVIII вв. Здесь рассматривается поздняя история независимого Великого княжества Литовского (ВКЛ) и история белорусских земель времен Речи Посполитой. Данное учебное пособие содержит текстовые параграфы и вопросы к ним, различный вспомогательный материал: цитаты из исторических источников, интересные сведения о великих людях изучаемой эпохи и др. Помимо хронологической таблицы и списка литературы для внеклассного чтения, автором приводится краткий терминологический словарь (75 терминов и понятий, знать определения которых было необходимо ученику 7 класса).

П. О. Лойко на страницах написанного им учебного пособия рассказывает о политической и социально-экономической жизни ВКЛ и Речи Посполитой, описывает войны и военные конфликты наших предков как с иноземцами, так и с соседним Московским княжеством. Значительное внимание уделено рассмотрению мятежа Михаила Глинского, казацко-крестьянской войны 1648-1651 гг. (ее автор характеризует как антифеодальную, но в то же время имевшую частично антипольский характер [5, с. 104]), белорусским крестьянским восстаниям XVIII в., вооруженному выступлению Тадеуша Костюшко. История культуры белорусских земель здесь изложена в одном параграфе [5, с. 158-166]. Описывая процесс присоединения территории Беларуси к Российской империи, автор отмечает, что «асноўная маса насельніцтва – сяляне і мяшчане Беларусі – спакойна, недзе абьякава ўспрынялі распад Рэчы Паспалітай», а

разделенное государство характеризует как «няшчасную, прагніўшую дзяржаву» [5, с. 142].

Учебное пособие по истории Беларуси для учеников 7 класса [5] легло в основу последующих изданий (в частности, для учебных пособий второго поколения того же авторства П. О. Лойко).

После принятия Конституции Республики Беларусь 15 марта 1994 г., установления в нашей стране президентской формы правления и проведения республиканских референдумов в 1995 и 1996 гг. начался новый этап новейшей отечественной истории. В связи с этим произошли некоторые изменения в ее общей интерпретации, что обусловило появление новых учебных пособий по истории Беларуси второго поколения, которые начали активно издаваться примерно с 1997 года.

Новое учебное пособие по истории Беларуси для учеников 7 класса [2] вышло в 1998 г. и пережило три издания (1998, 2000 и 2004 гг.), немногим отличающиеся друг от друга. В них, как и в пособии 1993 г., описывалась поздняя история независимого ВКЛ и история белорусских земель времен Речи Посполитой (1569 – 1772, 1793, 1795 гг.). Отличительной чертой новых учебных пособий для учеников 7 класса являлось наличие «Уступнага слова» [4, с. 3] (в более ранних изданиях оно фигурировало как «уводнае» [3, с. 3]). Для него характерен эмоциональный характер и литературно-художественный стиль изложения авторской мысли. Здесь кратко оценивается вклад белорусского народа в развитие восточнославянской и мировой цивилизаций, перечисляются имена выдающихся деятелей нашего прошлого, таких, как Константин Острожский, Лев Сапега, Тадеуш Костюшко, Франциск Скорина, Василий Тяпинский, Симеон Полоцкий и Сымон Будный.

На наш взгляд, учебные пособия, автором которых является П. О. Лойко, можно назвать наиболее интересными из всех рассматриваемых как с методической, так и с исторической точки зрения.

Новая Концепция учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси» [1] является одним из документов, согласно которым в конце 2000 – нач. 2010-х гг. начали составляться учебные пособия третьего поколения. В соответствии с данной Концепцией, «историческое образование является одним из важнейших факторов формирования гражданственности, патриотизма и национального самосознания учащейся молодежи, укрепления национальной безопасности и обеспечения устойчивого развития суверенного белорусского государства» [1]. Изучение истории Беларуси в средних школах и в других общеобразовательных учреждениях, которое отныне осуществлялось по линейному принципу, должно способствовать развитию учащегося, готовить «его к жизни в

постоянно меняющемся мире с учетом накопленного человечеством опыта», воспитывать «гражданина и патриота своего Отечества» [1].

Учебные пособия по истории Беларуси третьего поколения издавались преимущественно в 2009 – 2013 гг. Они являются действующими для общеобразовательных учреждений нашей страны и сегодня.

Для учащихся 7 класса общеобразовательных учреждений было написано очередное учебное пособие по истории Беларуси под редакцией Ю. Н. Бохана [6]. В нем освещен период, когда белорусские земли входили в состав независимого ВКЛ (от его образования до Люблинской унии 1569 г.). Авторы стремились сделать учебное пособие познавательным, интересным, поучительным. В связи с этим после параграфов были размещены различные исторические источники (отрывки из летописей, законодательные акты, воспоминания очевидцев событий и т. д.), работа с которыми должна «расширить знания и научить анализировать, сравнивать исторические документы, делать выводы» [6, с. 3]. Кроме того, учебное пособие содержит в себе исторические карты, задания краеведческого характера, всякого рода иллюстрации и учебные картины. В конце рассматриваемого труда размещены хронологическая таблица основных событий истории ВКЛ, словарь исторических понятий, список литературы для дополнительного чтения, а также памятки, которые, согласно мнению авторов, обязаны помочь «продуктивно работать с текстом учебного пособия» [6, с. 4].

История ВКЛ в современном учебном пособии по истории Беларуси для учеников 7 класса подразделяется на два этапа, описанные в соответствующих разделах: «Белорусские земли в середине XIII—XIV в.» и «Белорусские земли в конце XIV — середине XVI в.» [6, с. 159]. Само государство, в которое на тот момент входили белорусские земли, авторами характеризуется как «один из главных центров объединения восточнославянских (русских) земель» [6, с. 18]. Значительная часть материала учебного пособия посвящена военной и политической истории ВКЛ. Довольно много рассказывается о борьбе населения Великого княжества Литовского с крестоносцами и монголо-татарами. Авторы также не обошли вниманием и многочисленные набеги крымских татар на белорусские земли. Кроме того, на страницах учебного пособия затрагивается также проблема отношений ВКЛ с Московской Русью. Военные конфликты, происходившие между этими государствами, авторами именуются как вызванные «утратой ВКЛ первенства в “собирации русских земель”» [6, с. 90], то есть борьба между Вильно и Москвой здесь рассматривается как своего рода «конкуренция» в «собирации» восточнославянских территорий (что, в принципе, по мнению многих историков, соответствует действительности). Знаменитая Оршанская

битва 1514 г., которой отводился довольно большой объем информации в учебных пособиях предыдущих поколений, здесь упоминается лишь вскользь (как событие, заставившее «германского императора отказаться от союза с Москвой» [б, с. 93]).

Помимо военно-политической истории, на страницах учебного пособия рассматривается также хозяйственная жизнь ВКЛ, культура Беларуси того времени, церковная и религиозная жизнь наших предков, формирование белорусской народности. В качестве отдельной темы выделяется изучение жизни и деятельность полочанина Франциска Скорины – восточнославянского первопечатника, просветителя и гуманиста [б, с. 140], именно ей и завершается данное учебное пособие.

Изучение структуры и содержания учебных пособий по истории Беларуси для учащихся 7 класса позволило сформулировать следующие выводы:

- издание учебных пособий по истории Беларуси проходило в три этапа: 1993–1995 гг., 1996–2008 гг. и 2009–2013 гг.;
- на страницах учебных пособий по-разному оценивались различные персоналии и деятели прошлого, оставаясь «в тени» или же, наоборот, выходя на «передний план»; в то же время на страницах учебных пособий всегда оставались Франциск Скорина, Николай Гусовский, Василь Тяпинский, Сымон Будный, Богдан Хмельницкий, великие князья ВКЛ;
- структура учебных пособий непрерывно изменялась, становясь более совершенной, привлекательной для учащихся.

При создании новых учебных пособий по данной дисциплине для 7 класса можно предложить их авторам добавить в текст «описательный компонент», чтобы учащимся работать с книгой было интересно. Кроме того, учебное пособие не должно перенасыщаться иллюстрациями, не имеющими исторической значимости (предпочтение стоит отдавать портретам исторических деятелей и некоторым картинам, на которых отражены известные события, например, картина Я. Матейко «Грюнвальдская битва» и др.), так как у учеников должно формироваться собственное представление об историческом событии или явлении. Для улучшения навыков самостоятельной работы следует расширить в учебных пособиях блок информации, содержащий вопросы и задания творческого характера, выполняя которые учащемуся следует не только проявлять теоретические знания, но думать, рассуждать, высказывать и обосновывать собственную точку зрения, тем самым прочно закреплять полученные теоретические знания практической работой.

1. Концепция учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси». Интернет-адрес:
http://uzdagimn.by/material/ist/Koncept_Vsemir_Istorija_Istorija_Belarusi.pdf.
2. *Лойка П. А.* Гісторыя Беларусі XVI–XVIII стст.: вучэбны дапаможнік для 7-га класа агульнаадукацыйных школ / Пад рэд. Г.Я. Галенчанкі. Мн. 1998.
3. *Лойка П. А.* Гісторыя Беларусі XVI–XVIII стст.: вучэбны дапаможнік для 7-га класа агульнаадукацыйных школ / Пад рэд. Г.Я. Галенчанкі. Мн., 2000.
4. *Лойка П. А.* Гісторыя Беларусі, XVI–XVIII стст.: вучэбны дапаможнік для 7-га класа устаноў, якія забяспечваюць атрыманне агульнай сярэдняй адукацыі, з беларускай і рускай мовамі навучання / Пад рэд. П.Ф. Дзмітрачкова, У.А. Сосны. Мн. 2004.
5. *Лойка П. А.* Гісторыя Беларусі. // Мн. 1993.
6. *Штыхов Г. В., Бохан Ю. Н., Краснова М. А.* История Беларуси: вторая половина XIII–первая половина XVI в.: учеб. пособие для 7-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения // Минск. 2009.

:

. .

С кон. XX в. на постсоветском пространстве наблюдается повышение интереса к историческим бальным танцам, что объясняется вниманием ученых и общественности к культуре дворянства, а также западноевропейскими исследованиями по национальным танцам [6, с. 100]. Под влиянием популярного в Западной Европе и США движения исторической реконструкции в Беларуси возник ряд обществ, студий танца и музыкальных коллективов. В их деятельности особую популярность получило возрождение бальной культуры кон. XVIII – 1-й четв. XIX вв., которое осуществляется в двух формах:

- историческая реконструкция, представляющая собой научный эксперимент и включающая: 1) анализ источников (учебников, справочников разных эпох); 2) воссоздание на практике с опорой на источники техники шагов и фигур танцев, музыки к ним, правил бального этикета, бального костюма, аксессуаров; 3) реализацию (демонстрацию) изученного хореографического и др. материала на специально организованных мероприятиях в рамках движения исторической реконструкции [20; 2, с. 56; 13];

- стилизация, отличительные черты которой: преобладание театрализации, отсутствие научной работы по изучению воссоздаваемого явления и объектов, меньшее внимание к детализации. Балы-стилизации распространены в сфере культуры и образования и посвящены праздничным событиям: ставший традиционным

Новогодний бал в Национальном академическом Большом театре оперы и балета (Минск), Новогодний бал в Минском областном кадетском училище (Слуцк), бал в усадьбе Немцевичей (Скоки, Брестский р-н), приуроченный к Международному дню музеев. Стилизация занимает важное место в возрождении балльных традиций, способствует популяризации истории культуры и может стать стадией в эволюции к реконструкции [7, с. 24; 12, с. 3].

Бал как явление в жизни социальной элиты известен в западноевропейской культуре с XIV в., в Великом княжестве Литовском – с нач. XVI в. (через заимствование из Италии в форме бала-маскарада) [15, с. 28]. В России бал в форме ассамблей введен Петром I административными методами в нач. XVIII в. Бал как форму развлечения приняла шляхта, в т.ч. и та ее часть, которая оказалась под влиянием идеологии сарматизма, и для них бал стал распространенной формой публичного проявления сарматского стиля жизни. Организация балов была направлена на прославление военных и гражданских достижений, богатства представителя определенного шляхетского рода. В то время существовало разделение балльных танцев на «чужеземные», отношение к которым было негативным ввиду их сложности и неприличности [18, с. 114-115; 19, с. 33], и свои – «польские». Однако на шляхетских балах пользовались популярностью и те, и другие. В среде социальной элиты обучение музыкальному искусству и танцам являлось неотъемлемой частью образования и обязательным навыком для самопрезентации в дворянской среде, носившим морально-воспитательный и эстетический характер [4, с. 32-33; 17, с. 186-187; 10, с. 338]. Социальное значение танца определялось его физической и духовной направленностью [1, с. 217-218; 5, с. 194]. Такое отношение к танцу характерно для шляхетского сословия Беларуси.

Как правило, обучение танцам осуществлялось учителями-танцмейстерами. Некоторые из них не обладали необходимыми знаниями и опытом, наносили вред ученикам, распространяли ошибки в отношении исполнения танцев [11, с. 13-14; 9, с. 9]. Это, возможно, объясняется тем, что многие учителя были эмигрантами из Франции, и обучение танцам не являлось их основным занятием до приезда в Российскую империю. Шляхта доверяла таким «учителям», считая статус иностранца определяющим фактором мастерства.

Обучение танцам могло проходить за границей или на дому с помощью приглашенных частных учителей, в обязанность которых входило обучение детей танцам и хорошим манерам [18, с. 139]. Вместо этого можно было посещать танцевальные занятия в домах соседей, или в учебных учреждениях, где танцы входили в учебный курс, или в специ-

альных танцклассах у так называемых общественных учителей [10, с. 311; 3, с. 87; 8, с. 285].

Обучение детей начиналось с 6 – 9 лет, но учиться могли и взрослые (если не получили соответствующие знания в детском возрасте или желали выучить новые модные танцы). Танцевальные занятия в учебных учреждениях и частных домах проводились 2-3 раза в неделю. В учебной программе Шкловского кадетского корпуса в кон. XVIII в. для старших классов занятия проходили по 4 часа в неделю [16, с. 19; 14, с. 45; 3, с. 65, 87].

В обучении танцам можно выделить 2 этапа: 1) «первоначальная выправка», которая позволяла исправить физические недостатки и подготовиться к дальнейшим занятиям через освоение положений головы, рук, ног, их движения, правильной походки, поклонов и др. [11, с. 12-17, 23–28]; 2) изучение основных танцевальных шагов и собственно танцев под музыкальное сопровождение. По мемуарной и художественной литературе можно установить примерный порядок изучаемых танцев: англес, вальс, мазурка, краковяк, кадрили. Некоторые преподаватели указывали на значимость изучения домашних (салонных) танцев. Они способствовали улучшению ловкости, гибкости, смелости подрастающего поколения, однако предназначались только для детей [11, с. 132, 137; 10, с. 311; 5, с. 194; 21, с. 3; 17, с. 76].

Можно предположить, что родители могли вносить изменения в программу обучения, т. к. они часто отказывались от менюэта, ссылаясь на то, что это «метода старого покроя» и что «теперь никто менюэта не танцует» [5, с. 192–193]. Российский танцмейстер Л. Петровский отмечал, что для успеха в изучении танцев «потребно содействие родителей или начальства, учителей и охоты самих учащихся», и предостерегал родителей, «чтобы не жаждали видеть детей своих скоро выученными: поспешность в учении, или ложный блеск, коим ослепляют родителей модные учителя весьма непрочны» [11, с. 138]. В педагогах ценились такие качества, как старание, внимание к ученику. Учителя танцев должны были не только правильно преподавать свой предмет, учитывая индивидуальные особенности учеников, но и формировать у них манеры для жизни в привилегированном сословии. Следовательно, значение учителя танцев в воспитании и образовании молодых представителей шляхетского сословия было определяющим. Мастерство таких учителей получало одобрение со стороны учеников, их родителей, других учителей [17, с. 76, 104; 4, с. 78; 11, с. 96; 5, с. 196-197].

В нач. XIX в. на территории Беларуси стоимость обучения танцам для юношей и девушек различалась. Для девушек она была выше, т.к. программа для них была расширена: бал для девушек был возможностью

показать себя в свете и рассчитывать на замужество. Программа обучения для юношей была меньшей, что вело к незнанию многих танцев, малому количеству хорошо танцующих кавалеров на балу и популярности карточных игр [17, с. 76; 19, с. 63]. Для детей в целях закрепления изученного материала устраивались детские балы, например в форме маскарада. По достижении необходимого возраста (дамы – с 16 лет в сопровождении родных, кавалеры – с 18 лет) молодые представители шляхетского сословия могли принимать участие в балах и исполнять танцы [21, с. 3].

Таким образом, изучение бальных танцев и правил этикета имело не только определяющее значение для социализации представителя социальной элиты и необходимым условием к адаптации в шляхетской среде, но и являлось важным условием для функционирования бальной культуры в целом. На балах исполнялись танцы, которые, как и игры, выполняли следующие функции, сохранившиеся и в наши дни (досуговую, развлекательную, установления контактов, коммуникативную и др.), а также способствовали демонстрации социального статуса, установления матримониальных связей, межличностной и межкультурной коммуникации [17, с. 72, 123; 5, с. 193]. Современные стилизации и реконструкции балов обладают большим воспитательным потенциалом: они содействуют комплексной реализации задач духовно-нравственного, гражданско-патриотического, эстетического и др. направлений воспитания.

1. *Блазис К.* Танцы вообще. Балетные знаменитости и национальные танцы. СПб., 2008. (Мир культуры, истории и философии).
2. *Бодунова И. И.* Реконструкция исторической хореографии в белорусской культуре XXI века // Вести Ин-та современных знаний. 2011. № 1. С. 54–57.
3. *Бригадин П. И., Лукашевич А. М.* Военная школа в Беларуси, XVIII – первая четверть XIX в. // Минск 2004.
4. *Булгарин Ф.* Воспоминания // М. 2001.
5. *Глушковский А. П.* Воспоминания балетмейстера // М. Л. 1940.
6. *Еремينا-Соленикова Е. В.* Старинные бальные танцы // Новое время. СПб. 2010.
7. *Казакова А.* «Навагодні экспрес» Вялікага тэатра // На страже. 2015. 16 янв. С. 24.
8. *Компан Ш.* Танцмейстер // Танцевальный словарь, содержащий в себе историю, правила и основания танцевального искусства с критическими размышлениями и любопытными анекдотами, относящимися к древним и новым танцам / Пер. с франц. М. 1790. С. 279–285.
9. *Максин А.* Изучение бальных танцев // СПб. 2010. (Учебники для вузов. Специальная литература).
10. *Пакаш А.* Успаміны (Урыўкі) / А. Пакаш з Рудамінаў // ARCHE = Пачатак. 2014. № 1–2. С. 307–361.

11. *Петровский Л.* Правила для благородных общественных танцев, изданные учителем танцеванья при Слободско-Украинской гимназии Людовиком Петровским // Харьков. 1825.
12. *Ражанец В.* Баль для сапраўдных кадэтаў // Мінская праўда. 2014. 31 снеж. С. 3.
13. *Ракаў З.* «Калядныя сустрэчы»: у Барысаве адбылася бальная вечарына // Интернет-адрес: <http://ex-press.by/article.php>
14. *Сапега Л.Л.* Мемуары князя Л. Сапеги [1803–1863] / Предисл. С. Тарновского; Вступ. ст. и примеч. Б. Павловского; Пер. с пол. Л. Круковской // [Петроград], [1915].
15. *Скен'ян Н.А.* Касцюміраваня забавы ў ВКЛ ў XVI–XVII ст. // Беларус. гіст. часоп. 2012. № 6. С. 25–32.
16. *Энгельгардт Л.Н.* Записки / Подгот. текста, сост., вступ. ст. и примеч. И. И. Федюкина. М. 1997. (Россия в мемуарах).
17. *Яцкоўскі І.* Аповесць з майго часу, альбо Літоўскія прыгоды / Уклад., пер. з пол., паслясл. і камент. М. Хаўстовіча // Warszawa. 2010.
18. *Krasicki I.* Pan Podstoli. Kraków, 1927.
19. *Niemcewicz J.* Pamiętniki czasów moich // Paryż. 1848.
20. *Powers R.* Guidelines for Dance Research and Reconstruction // Интернет-адрес: <https://socialdance.stanford.edu/Syllabi/Reconstruction.htm>.
21. *Puzynina G.* W Wilnie i w dworach Litewskich: pamiętnik z lat 1815–1843 / G. z Guenterow Puzynina; wydali: A. Czartkowski, H. Moscicki; [redaktor: L. Solska]. Wilno, Kraków. 1990.

. .

В раннем детстве легче всего воздействовать на ребенка для направленного формирования его личности [9]. Самым простым и эффективным средством в этом процессе становятся мультфильмы. Они близки по своим развивающим и воспитательным возможностям к сказке, игре, живому общению, поэтому А. Бандура говорил, что телевидение способно соперничать с родителями и учителями в качестве источника ролевых моделей для подражания [3].

Производители современных мультфильмов, думая о прибыли, создают продукцию, которая вызывает яркие эмоции, но бедна смыслом, выполняет преимущественно развлекательную функцию. Мультфильмы, «взрослые» по форме и содержанию, не рассчитаны на детское восприятие, способны негативно влиять на психику ребенка. К числу таких деструктивных влияний относится сверхдинамичный видеоряд, при котором события разворачиваются с огромной скоростью, герои быстро и много двигаются (бегают, прыгают, летают, трансформируются), а также многочисленные спецэффекты, высокая яркость и контрастность изображения. Скорость смены кадров превышает возможности детского

восприятия, вызывает перевозбуждение нервной системы и способствует развитию «клипового мышления», выражающегося в неспособности ребенка сосредоточиться. Отмечено, например, что резкие и частые световые вспышки в фильме «Покемоны» вызвали у 685 японских детей эпилептические припадки, приступы тошноты и рвоты, судороги [1].

Доказано, что большое значение для развития ребенка имеют образцы поведения, представленные в мультипликационных персонажах [7, с. 157], поскольку ребенок часто копирует модель поведения понравившегося героя. Поэтому при выборе мультфильма следует обращать внимание не только на его оформление и содержание, но и на поведение и внешний вид персонажей, картину мира. В детском мультфильме должна отражаться такая картина мира, основу которой составляет добро, а отрицательных персонажей, как правило, можно перевоспитать. Данному критерию соответствуют советские мультфильмы: их сюжеты добры и гуманны, легко переносятся на детские игры, а герои достойны подражания. Добро в них всегда побеждает зло, а обман, жадность, зависть являются теми пороками, от которых пытается избавиться человечество.

В большинстве зарубежных мультфильмов мир представлен как бесконечное зло с маленькими «крупичками добра», представленными, к примеру, Черепашками-ниндзя или Бетменом. Но при этом главный положительный герой уничтожает зло физически, делает это агрессивно и жестоко, что по исследованиям А. Бандуры, увеличивает у детей агрессивность, формирует негативные черты характера [5, с.32], стирает границы между «хорошо» и «плохо», «можно» и «нельзя».

По мнению психологов, под влиянием мультфильмов осуществляется гендерная самоидентификация детей. Однако в современных мультфильмах деформируется образ женщины: положительная мультгероиня наделяется цинизмом, жестокостью (в мультфильме «Шрэк» Фиона подпеваает соловью, а затем его убивает, и это вызывает у нее смех), резко и натуралистично проявляет негативные эмоции (например, скалит зубы от злости); часто матерей изображают в возрасте бабушек («Красавица и чудовище»). Такие образы не вызывают у маленьких телезрительниц желание продолжать род, вызывают отвращение к материнству и многодетности [4], а подражая им, ребенок впитывает пороки.

Во многих мультфильмах героям присуще поведение, нехарактерное для их пола: мужские персонажи ведут себя по-женски и наоборот, например, в мультфильме «Телепузики» есть сцена, где мальчик-телепузик носит женскую сумочку и женское платье, а окружающие одобряют его поведение – таким образом размываются представления о норме полового поведения. Наиболее опасными для гендерной самоидентификации являются японские мультфильмы аниме со стилем гендер-бендер:

в них пол персонажей внешне сложно различим, герои могут его менять. Например, в мультфильме «Девочка под сакурой» главный герой знакомится с девочкой, которая сразу признается, что она – мальчик. Подобные сюжеты способствуют формированию у детей неадекватного представления о гендерных ролях.

Часто в мультфильмах показаны образцы непристойного поведения, например, «Том и Джерри» насыщен откровенными сценами, в которых кошка заигрывает с котом, а он пользуется этим. В результате дети могут считать нормой такие взаимоотношения полов. Хотя эротику, стереотипы поведения взрослых в детских мультфильмах показывать запрещено, т.к. это преждевременно формирует в ребенке половое влечение, к которому он не готов ни эмоционально, ни физически [2].

В результате анализа наиболее популярных, по данным открытых Интернет-источников, мультфильмов был выделен ряд признаков, существенно влияющих на развитие дошкольников (см. таблицу). Общий вывод подтверждает, что современное телевидение и киноиндустрия мало способствуют формированию у детей первичных представлений о добре и зле, эталонов хорошего и плохого поведения через мультипликацию. Чтобы противостоять обрушивающемуся на детей неупорядоченному,

Таблица

Критерии	Признаки, положительно влияющие на ребенка	Признаки, отрицательно влияющие на ребенка
Качество изображения	Сюжет фильма не разворачивается в нормальном темпе, соответствует возрасту ребенка; естественные мягкие цвета («Лунтик», «Белка и стрелка»)	Высокая скорость смены кадров, резкая смена яркости изображения, неестественно яркие цвета, резкие световые вспышки («Наруто», «Клуб Винкс»)
Внешний вид героев	Движения и мимика персонажей разнообразны и хорошо прорисованы. Положительный герой симпатичен и внешне приятен («История игрушек», «Три богатыря»)	Присутствует амимичность и диспластичность, персонажи мультфильма несимпатичны, даже уродливы. Черты лица положительных и отрицательных героев схожи («Монстер Хай», «Наруто»)
Взаимоотношения героев	Герои взаимовежливы. Мультфильм учит дружбе, уважению и любви к близким, взаимопомощи («Смешарики», «Крокодил Гена и Чебурашка», «Король Лев», «Бемби» и др.)	Герои агрессивны, стремятся нанести вред окружающим. В речи героев присутствуют ругательства («Губка Боб», «Симпсоны», «Футурама», «Шрек», «Том и Джерри», «Наруто», «Покемоны»)
Общая картина мира	Картина мира реалистичная, отрицательные герои перевоспитываются. Положительные герои побеждают противников с помощью ума, смекалки. («Приключения кота Леопольда», «Варежка»)	Картина мира как бесконечного зла, где персонаж не получает любви и поддержки, преобладают сцены агрессии. Зло уничтожается физически, жестоко; есть сцены истерик, шантажа, похорон, драк («Наруто», «Бетмен»)
Трудовое воспитание	Воспитание потребности трудиться, формирование основ трудолюбия; учат добиваться результата посредством труда («Нехочуха», «Как утенок-музыкант стал футболистом»)	Поощряются лень, безделье, праздность, избегание трудностей достижение целей легким путем, обманом; идеал «жизнь – вечный праздник» («Дятел Вуди», «По щучьему велению»)
Умственное воспитание	Развиваются познавательный интерес, любознательность, мыслительная деятельность («Фиксики», «Барбоскины»)	Присутствуют сцены девиантного поведения, обилие примитивных шуток («Губка Боб», «Симпсоны», «Гриффины», «Южный парк»)
Половое воспитание	Поведение героев типично для их пола; героиня предстает добродетельной и застенчивой девушкой, физическая сторона взаимоотношений полов скрыта («Аленушка», «Аленький цветочек»)	Персонажам присуще поведение, нестандартное для их пола; присутствует сексуальный подтекст, эротика, откровенные сцены («Девушка влюбилась в старшую сестру», «Телепузики», «Губка Боб», «Шрек», «Геркулес»)
Отношения между родителями и детьми	Герои-дети уважают своих родителей, помогают им, следуют семейным ценностям и традициям («Король Лев» и др.)	Герои-дети эгоистичны, конфликтуют со своими родителями, отказываются от семейных традиций («Симпсоны», «Гриффины» и др.)

медиаинформационному потоку, родители должны сформировать у детей нравственный стержень, эстетический вкус, аудиовизуальную культуру [8, с. 6]. В помощь родителям ниже приведены рекомендации по выбору мультфильмов и организации их просмотра с детьми.

1. Следует подбирать мультфильмы в соответствии с возрастом ребенка и его индивидуальными особенностями, которые представлены, например, в работе Х. Би [6, с. 32].

2. Родители должны формировать у ребенка медиаграмотность.

3. Родители должны обсуждать с ребенком увиденное в мультфильме, комментировать поступки героев, чтобы избежать неверного понимания спорных моментов; просить ребенка высказывать свое мнение по поводу неправильных поступков героя (поддержать или оправдать его, посочувствовать).

4. Родители при просмотре мультфильмов должны обращать внимание ребенка на ситуацию, несущую нравственный смысл, помогать разбираться в том, какие правила поведения нарушаются.

5. Чтобы пробудить у ребенка нравственные чувства, ощутить переживания другого и прийти к нужным выводам, родители могут использовать обращение к личным ощущениям, предложив ребенку представить себя на месте героя

6. Родители могут акцентировать внимание ребенка на событиях мультфильма, которые похожи на его собственный опыт.

7. Родители могут использовать мультфильмы для развития фантазии детей, предложив им придумать новые истории с участием любимых героев, например, новые приключения Карлсона.

Несмотря на все положительные стороны мультфильмов, родителям не следует забывать о том, что ни один, даже самый хороший мультфильм, не сможет заменить ребенку живого общения с мамой и папой.

1. Dennou Senshi Porygon. Свободная энциклопедия Википедия. Интернет-адрес: https://ru.wikipedia.org/wiki/Dennou_Senshi_Porygon.
2. *Аромашта М.* Дети смотрят мультфильмы: психолого-педагогические заметки // Практика «производства мультфильмов в детском саду». М. 2006.
3. *Бандура А.* Принципы модификации поведения // 1969.
4. *Башова М. В.* Педагогика и практическая психология: учеб. пособие. Р/н/Д. 2000.
5. *Берн Ш.* Гендерная психология // СПб.; М. 2001.
6. *Би Х.* Развитие ребенка // М. 2004.
7. *Мухина В. С.* Детская психология // М. 1985.
8. *Тимофеева, Л. Л.* Проектный метод в детском саду. Мультфильмы своими руками // СПб. 2011.
9. *Эльконин Д. Б., Венгер А. Л.* Особенности психологического развития детей 6-7-летнего возраста // М. 1988.

-

. . .

В XXI веке вопросы профессионального образования все чаще исследуются сквозь призму гендерного подхода, который способствует самореализации человека независимо от его половой принадлежности. В связи с этим существует необходимость осмысления понятия гендер и формирования гендерных компетенций в процессе воспитания студенческой молодежи в вузе.

Под гендерным воспитанием в данной работе мы будем понимать направление современного воспитания, способствующее идентификации личности как представителя определенного пола, закреплению гендерных ролей, воспроизводству соответствующего социального опыта [1, с. 61].

В его основе лежат как культурные, так и педагогические основания. Гендерная культура предполагает формирование у человека традиционных для конкретного общества представлений о жизненном предназначении мужчины и женщины, их роли в семье и социуме, осознание критериев оценки маскулинности/фемининности личности. Кроме того данное основание включает в себя знание моделей гендерных культур различных народов, норм, стереотипов и установок; понимание изменений происходящих в гендерной сфере в современном мире [3, с. 11]. Гендерная же педагогика направлена на формирование мировоззрения и системы отношений личности в вопросах пола, воспитание адекватного поведения, снижение негативного влияния гендерной ассиметрии и гендерных стереотипов на подрастающее поколение [3, с. 7].

С целью выявления актуального состояния гендерного воспитания студентов и отношения их к гендерной проблематике нами был разработан опросник и проведено констатирующее исследование на базе Белорусского государственного университета. Объем выборки составил 60 человек в возрасте от 18 до 20 лет.

Обобщение результатов проведенного опроса, позволяет констатировать, что гендерная компетентность сформирована не достаточно. Если из 60 респондентов сущность понятия «гендер» (социальный пол, определяющий поведение человека в обществе [2, с. 10]) правильно определили 50 % опрошенных, то понятие «гендерной компетентности» вызвало большие затруднения. А именно: большинство студентов указали, что это «знания о существующих ситуациях гендерного неравенства, факторах и условиях, их вызывающих». В то время как гендерная компетентность включает в себя также и способность разрешать свои гендерные

проблемы и конфликты, отсутствие гендерных стереотипов, ценностное отношение к представителям обоих полов и их взаимоотношениям, способность замечать ситуации гендерного неравенства в окружающей жизни и самим не создавать такие ситуации.

Понятие «гендерной идентичности» 40 % опрошенных интерпретировали как «внутреннее самоощущение человека как представителя того или иного гендера», правильный ответ «единство поведение и самосознание индивида» [2, с. 26] дали 35 % анкетированных. В то же время 81 % респондентов считают себя гендерно компетентным человеком. Однако обоснование своему ответу дали лишь 8 % опрошенных, из которых только 1 человек привел четкие основания своего ответа (посещение семинаров и лекций на тему гендера). Все это свидетельствует о том, что когнитивный компонент (теоретические знания) и рефлексивный компонент (личностное отношение к различным гендерным проблемам, собственную позицию по этим вопросам) в области исследуемого вопроса у данной группы студентов невысоки.

Большинство опрошиваемых ответили, что достаточно часто сталкиваются с гендерными стереотипами. Однако назвать наиболее часто встречающиеся стереотипы удалось только 25 % опрошенным («место женщины на кухне», «мужчина-добытчик», «девочки хрупкие»), что также свидетельствует о недостаточном формировании рефлексивного компонента.

Определяющей причиной формирования гендерной идентичности 76 % респондентов посчитали воспитание и окружение; 52 % указали в качестве причины природные факторы; 36 % влияющим фактором назвали СМИ, интернет; 24 % опрошенных, помимо вышеперечисленных вариантов, указали в том числе и нежелание следовать традиционным нормам. 4 человека согласились с мнением, что система образования является одним из определяющих факторов формирования гендерной идентичности. Только 33 % опрошенных оказались готовы к исполнению своей гендерной роли в будущем, столько же человек отметили, что не задумываются об этом. 30 % посчитали, что готовы к исполнению гендерной роли лишь в некоторых сферах. Таким образом, поведенческий компонент гендерной компетентности у данной группы студентов (осознание гендерной роли и специфики поведения ей соответствующей) можно назвать средним.

Необходимость целенаправленной работы по гендерному воспитанию подтвердили 50 % опрошенных. 25 % респондентов ответили, что в этом нет необходимости, еще 25 % – посчитали, что это необходимо лишь в отдельных случаях.

56 % опрошенных согласились с тем, что работу по гендерному воспитанию целесообразнее проводить в школьном возрасте, 24 % – в студенчестве, 20 % – в дошкольном периоде. Основная роль в организации и осуществлении гендерного воспитания, по мнению большинства (61 %) должна лечь на плечи педагогов. 25 % респондентов посчитали, что это вопрос родителей, 12 % – СМИ и общественности.

55 % опрошенных отметили, что педагоги учитывают в своей работе гендерные особенности студентов лишь иногда; 23 % отметили, что вообще не учитывают. Однако практически никто не смог объяснить, за счет чего в образовательном процессе вуза происходит учет этих особенностей, что также свидетельствует о недостаточном уровне формирования поведенческого компонента гендерной компетентности.

32 % респондентов отметили, что в образовательном процессе существуют дисциплины, способствующие гендерному воспитанию. Так, были названы следующие дисциплины (по степени упоминания): трудовое обучение, деловое общение и коммуникация, медицинская подготовка, педагогика. Однако именно педагогика призвана обеспечить целенаправленное воздействие на формирование гендерных установок студента. Исходя из результатов анкетирования, можно сделать вывод о том, что в рамках данной дисциплины мало внимания уделяется гендерному воспитанию.

Респонденты уверены, что в образовательном процессе нельзя допускать: предвзятое отношение к одному из полов, давление и «зомбирование» по признаку пола, дискриминация, переход на личности, унижения.

Проведенное исследование показало, что опрошенные имеют средний уровень гендерной компетентности, поскольку ее основные компоненты (когнитивный, рефлексивный, поведенческий) сформированы недостаточно. Знания о гендере у студентов являются фрагментарными, у многих отсутствует собственное мнение по данному вопросу. Часть группы продемонстрировало наличие гендерных стереотипов. Это свидетельствует об актуальности и значимости проведения целенаправленной работы по гендерному воспитанию в образовательном процессе вуза и других учреждений образования. Гендерное воспитание должно основываться на потенциале образовательного процесса вуза, инновационных педагогических технологиях и культурных традициях нашей страны.

Применительно к высшей школе аспекты гендерное воспитание можно реализовывать путем внедрения дисциплин, затрагивающих гендерную проблематику, которые способствовали бы снятию барьеров традиционного восприятия социально-психологических характеристик и социальных ролей мужчин и женщин. Различные социально-коммуникативные тренинги, ролевые игры, упражнения по расширению

мировоззрения и самоактуализации студентов, разработка практико ориентированных методов, влияющих на гендерные характеристики учащихся, создали бы условия для формирования и развития гендерной компетентности. По примеру российских вузов, в белорусских высших учебных заведениях было бы актуально внедрение спецкурса «Гендерный подход в педагогике» для студентов педагогических специальностей.

Будучи ключевой фигурой в образовании, педагог как носитель гендерной культуры общества и собственных гендерных представлений влияет на гендерную компетентность воспитанников. Как показал опрос, белорусские педагоги недостаточно учитывают гендерные особенности студентов в образовательном процессе, реализуют в своей профессиональной деятельности некоторые гендерные стереотипы, не придают значения гендерному воспитанию студентов. Поэтому работа по формированию гендерной компетентности должна быть ориентирована и на преподавательский состав.

:

1. *Захарова С. Н., Чечет В. В.* Гендерное воспитание детей и учащейся молодежи : учеб.-метод. пособие // Минск. БГУ. 2011. 119 с.
2. *Бутовская М. Л.* Антропология пола // М. 2013. 256 с.
3. *Гендерная педагогика и психология : учеб. пособие / Под ред. О. И. Ключко. // М. Берлин: Директ-Медиа. 2015. 115 с.*

. .

Одной из главных целей обучения математике в школе является подготовка учащихся к повседневной жизни и развитие их личности средствами математики. Математика позволяет формировать как предметные, так и метапредметные умения школьников, которые в дальнейшем позволяют им решать собственные жизненные задачи.

По мнению В.Г. Зарубина, «...компетентностный подход является новой парадигмой образования в XXI в.». Основные понятия этого подхода «компетенция» и «компетентность». Под компетенцией следует понимать совокупность знаний, умений, навыков, личностных качеств, систему ценностей и способностей человека, которые позволяют ему ответственно и качественно выполнять профессиональную деятельность. Важнейшими составляющими компетентностной личности являются ее мотивы и ценностные ориентиры гуманистической направленности.

Компетентность – это интегративное качество личности, отражающее способность и готовность учащегося применять компетенции при решении разнообразных проблем. Компетентность в отличие от термина «система знаний, умений и навыков» содержит не только когнитивную и операционально – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую [1, с.88].

Первостепенной задачей компетентностного подхода является обеспечение посредством более высокого уровня качества образования. Это достигается благодаря реализации новых целевых установок педагогов: не только усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и формирование универсальных умений, опыта самостоятельной деятельности, то есть современных ключевых компетенций.

Обеспечение математической грамотности высокого уровня компетентности заключается в гармоничном формировании трех видов деятельности:

1) моделировать с помощью математики объекты окружающего мира и отношения между ними;

2) оперировать определенной системой математических знаний и умений;

3) разрабатывать стратегии решения задач.

Целенаправленное формирование умений решать задачи вообще, математические в частности, является одним из важнейших путей усовершенствования образования. А это, в свою очередь, связано с формированием навыков анализа условия задачи, поиска путей её решения, осмысления результатов решения. Формирование определенной системы математических знаний всегда было в центре внимания математического образования. Объем этой системы является слишком большим с общеобразовательных позиций, а качество владения ими – недостаточно высоким. А главное, усвоение этой системы знаний и умений не связана органически с формированием умений применять математику в жизни и стратегией решения задач. Компетентностный подход в обучении как раз и заключается в сбалансированном формировании всех трёх отмеченных обобщенных видов деятельности.

Для формирования базовых, предметных компетенций на уроках математики можно применять деятельностный подход обучения. При реализации данного подхода у детей формируются навыки самообразования, процесс обучения строится на основе осознанного целеполагания. Обучающиеся большую часть времени работают самостоятельно, учатся планированию, организации, самоконтролю и оценке своих действий. Для этого необходимо использовать на уроках математики различные педагогические технологии:

- 1) дифференцированного обучения;
- 2) игровые технологии;
- 3) технологии контроля и оценки знаний.

Урок дифференцированного обучения – это урок изучения нового материала, на котором учащиеся делятся на три разноуровневые группы: «сильных», «средних», «слабых». Преимуществом дифференцированного обучения является то, что на следующем этапе «Применения знаний» группа «слабых» учащихся на равных с «сильными» применяют полученные знания. А преподаватель, создав ситуацию успеха, объективно оценивает ответы. Использование анимационных презентаций способно преобразить формат преподавания и обучения, сделав учебный процесс более эффективным и привлекательным. В настоящее время обучающиеся проявляют большой интерес к учебным презентациям. Для детей очень важно увидеть услышанное и участвовать в процессе изучения нового именно посредством нового. Во время презентации какой – либо новой темы дети сосредоточены и с огромным вниманием стараются вникнуть в суть проблемы. Применение презентаций на уроках математики повышает интерес обучающихся к предмету. Как и всё новое, презентации вызывают огромный интерес, разнообразят и насыщают уроки, развивают внимательность и сообразительность. Не заменяя учебник, презентации предоставляют большие возможности для усвоения нового материала, закрепления и проверки знаний. За счёт презентаций происходит увеличение объёма усваиваемой информации, возможность использования наблюдения и эксперимента, поиска новой информации о математике помощью Интернета. Таким образом, главной компетентностной задачей будет не только изучение математики, а становление (или совершенствование) умений работы с информационными ресурсами.

Важнейшим видом учебной деятельности при обучении школьников математике на основе требований компетентностного подхода является решение практико-ориентированных задач. Обобщение передового опыта и анализ результатов международных исследований PISA (Programme for International Student Assessment), направленных на проверку грамотности 15-летних учащихся, показывает, что такими задачами могут выступать контекстные задачи. Наш опыт показывает, что прикладных задач в учебных пособиях содержится немного. Это объясняется тем, что их составление достаточно трудоёмкая работа, поэтому учителя математики редко используют такие задачи на занятиях. Как свидетельствуют факты, систематическое использование контекстных задач способствует повышению математической грамотности учащихся.

Приведем примеры некоторых контекстных задач по математике для пятого класса.

Задача №1. По нормативам потребления воды в день на человека рассчитано 140 литров. Закрывая кран при чистке зубов, мы сэкономим до 45 литров воды в день — именно столько ее уходит в канализацию за 3 минуты. Сколько литров воды мы сэкономим за месяц, если будем закрывать кран при чистке зубов весь январь?

Задача №2. В течении дня организм взрослого человека получает вместе с пищей около 3 литров воды. Сколько воды необходимо организму человека в месяц?

В период педагогической практики в 2015/2016 в учреждениях общего среднего образования (г. Минск СОШ №40, №47 и др.) было проведено анкетирование учащихся и учителей, связанное с реализацией компетентностного подхода на уроках математики. В результате опроса выявлены важнейшие проблемы: не все учителя способны связывать изучаемый материал с повседневной жизнью и с интересами учащихся (40 %); демонстрировать ученикам ролевые модели на примере реальных людей, литературных персонажей (30 %); привлекать экспертов и специалистов для обсуждения с учащимися тех вопросов, в которых они сами недостаточно компетентны (50 %); привлекать для обсуждения опыт самих учащихся (60 %); оценивать достижения учащихся не только отметкой, но и содержательной характеристикой (55 %).

На основании анкетирования были определены направления совершенствования образовательного процесса в школе:

1) формировать умения и применять знания в ситуациях, отличных от тех, в рамках которых получены эти знания;

2) направлять усилия на развитие умений, способствующих критическому анализу предложенных ситуаций, а также решению поставленных проблем;

3) при оценке образовательного результата использовать инструментарий, направленный на диагностику сформированности компетенций.

Таким образом, реализация принципа компетентностного подхода в преподавании математики способствует выполнению важных функций разностороннего развития учеников и тем самым обеспечивает эффективную профессиональную подготовку выпускников. Цель реализации компетентностного подхода в преподавании учебных предметов состоит в том, чтобы в результате его эффективного осуществления учащийся смог в своей практической деятельности выбрать и использовать из всей суммы знаний, умений, навыков, приобретенных им при изучении общеобразовательных и специальных предметов, те, которые необходимы ему для решения встающих перед ним практических задач [4, с.164].

:

1. Жук О. Л. Компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета // Педагогика. 2008. 3. С. 99–105.
2. Зарубин В. Г., Громовой Л. А. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий // СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. С. 12–16.
3. Дубова М. В. Компетентностные задачи как форма учебного материала // Педагогика. 2012. № 1. С. 46–52.
4. Леньшин А. И. Использование компетентностного подхода в математике // Молодой ученый. 2010. №5. Т.2. С. 164–166.

. . .

Впервые понятие «информационная грамотность» («Information Literacy») было введено в 1977 г. в США и использовано в национальной программе реформы высшего образования. Согласно ей, информационно грамотным человеком может быть названа личность, способная выявить, разместить, оценить информацию и наиболее эффективно ее использовать. Термин «Information Literacy» получил широкое распространение не только в США, но и в других англоязычных странах, где под ним стали понимать способность идентифицировать потребность в информации, навыки по эффективному нахождению, оценке и использованию информации [3, с. 167].

По мнению Кей Расерока, информационная грамотность – это умение формулировать и анализировать запрос; находить, получать, организовывать и накапливать сведения; интерпретировать, анализировать, синтезировать и критически их оценивать [4]. Этим же исследователем выделены компоненты информационной грамотности: компьютерная грамотность; компетентное пользование ресурсами Интернета; компетентное пользование ресурсами библиотеки; компетентное пользование медиаресурсами; вербальная грамотность; визуальная компетентность [4, с. 61–62]. В современных условиях информационная грамотность рассматривается как важнейший фактор, обеспечивающий успешность человека в информационном обществе, и как неотъемлемая составляющая культуры личности.

По мнению белорусских и российских ученых [1; 6], сформированность информационной грамотности студентов целесообразно измерять по следующим параметрам: 1) умение самостоятельно формулировать информационную потребность и выразить ее словесно; 2) знание основных алгоритмов поиска информации в зависимости от вида

информационного запроса (адресный, тематический, фактографический); 3) умение извлечь необходимую информацию из источника и правильно оформить результаты информационно-аналитической деятельности [1; 6, с. 56].

В ноябре 2015 г. в рамках преподавания курса «Основы библиотекведения, библиографии и информационного поиска» нами было проведено анкетирование студентов первого курса Белорусского государственного университета. Целью исследования было выявить уровень информационной грамотности студентов-первокурсников и потребности в его повышении. Вопросы, сформулированные в анкете, касались следующих аспектов информационной грамотности: уровень информационной грамотности, достигнутый в школе; пути получения информации; умения работать с каталогами библиотеки (традиционными и электронным); знания и умения в области библиографического оформления документов (составление списков литературы, библиографического описания документа); навыки владения персональным компьютером и Интернет. Кроме того, были предложены вопросы, позволяющие определить пожелания студентов по направлениям и формам обучения информационной культуре; выявить информационные потребности студентов и проблемы, возникающих у них в процессе информационного поиска.

В исследовании приняли участие 93 респондента – студенты-первокурсники исторического факультета БГУ.

У 26 % респондентов уроки информационной грамотности были в школе, у 54 % они отсутствовали и 20 % не смогли ответить на поставленный вопрос. Еще 4 % первокурсников не посещали уроки по информационной грамотности, проводившиеся в школе. Студенты назвали следующие темы, которые ими были освоены в школе: составление списка литературы, знакомство с библиографическими изданиями, знакомство с периодическими изданиями, знакомство со справочно-библиографическим аппаратом библиотеки, составление библиографических записей.

В ходе анкетирования были выявлены такие проблемы, связанные с поиском информации в различных каталогах: не умеют пользоваться алфавитным каталогом библиотеки БГУ 16 % респондентов; систематическим каталогом – 46 %. У 10 % студентов существуют трудности при работе с электронным каталогом библиотеки.

Незнание правил библиографического оформления работы отметили 41 % первокурсников, недостаточное владение методами поиска в автоматизированном режиме указали 22 % студентов, неумение сформулировать запрос – 20 % студентов, недостаточное владение методами поиска в традиционном режиме – 18 %, неумение работать с источниками

информации – 15 % студентов. Большинство респондентов указывало на несколько недостающих им навыков и умений для поиска информации. Только 2 % были удовлетворены уровнем своей информационной грамотности, написав, что «все хорошо, навыков и умений хватает».

В качестве форм и методов проведения занятий по информационной культуре, студенты предпочли лабораторные занятия в электронном читальном зале (29 %) и самостоятельную работу с учебной литературой по информационной культуре (28 %). Лекции хотели бы прослушать 26 % студентов, посетить практические занятия с традиционными источниками информации – 22 % первокурсников. Электронный курс по информационной грамотности выбрали 10 % студентов. 4 % респондентов не ответили на данный вопрос. Многие студенты выбирали несколько вариантов ответа, что говорит об ожидании разнообразия форм и методов преподавания данного курса.

На Интернет как помощник в поиске необходимой литературы указали абсолютное большинство студентов (92 %). 26 % первокурсников определили Интернет как единственный источник помощи в поиске (Следует отметить, что на вопрос об источниках для подготовки к занятиям и написания рефератов, студентов, использующих Интернет, оказалось меньше, 70 %). Далее, респонденты указали, что им помогают искать литературу библиотекари (45 %) и преподаватели (39 %).

Пользователями различных типов библиотек считают себя 71 % студентов. В электронном каталоге предпочитают искать литературу 26 % студентов, традиционные каталоги используют 9 % студентов.

Советами друзей пользуются при поиске литературы 24 % студентов – другие варианты ответов: «я сам», «родители», «все, кто может». Большинство студентов перечислили несколько источников поиска необходимой информации.

Проведенное нами анкетирование показало, что первокурсники слабо подготовлены как информационные пользователи, но имеют высокий уровень компьютерной грамотности (на вопрос о владении навыками пользования персональным компьютером положительно ответили 81 % студентов). Данные факты следует учитывать при подготовке и проведении занятий, направленных на повышение уровня информационной и библиотечно-библиографической грамотности студентов [3].

В ходе исследования выявлено отсутствие преемственности между средним и высшим образованием по вопросам развития информационных навыков учащихся, т.к. более половины студентов (54 %) не изучали курс информационной грамотности для школьников. Следовательно, в вузе нужно не совершенствовать информационную грамотность, а формировать ее у студентов на протяжении всего периода обучения.

Развитие информационной грамотности студентов может осуществляться 4 основными путями: 1) в рамках преподавания информатики и информационных технологий; 2) во время изучения дисциплин по будущей специальности (специализации); 3) посредством введения в учебный план специальных предметов по информационной культуре, информационной грамотности и ее отдельным аспектам, способам информационного поиска и др.; 4) через включение разделов по информационной компетентности, информационному мировоззрению в программу таких учебных дисциплин, как «Развитие критического мышления», «Академическое письмо», «Медиалогия и веб-журналистика», «Основы педагогики и психологии высшей школы» и т. д. [2].

Специальные учебные курсы по развитию информационной грамотности студентов проводятся сотрудниками библиотек учреждений высшего образования, могут называться «Информационная культура пользователей библиотек» [5], «Информационная культура студентов» и др. В БГУ студенты первых курсов дневной и заочной форм обучения всех специальностей изучают в течение 6–8 часов «Основы библиотечно-библиографических знаний и информационного поиска».

Особенностями данного курса являются деятельностно ориентированная и практическая направленность. Его освоение даст студентам возможность рационально организовать самостоятельную работу, сократить интеллектуальные и временные затраты на поиск и аналитико-синтетическую переработку учебной и научной информации, повысить качество знаний за счет овладения более продуктивными видами интеллектуального труда. Ценность курса усиливается его взаимосвязями с общенаучными и специальными дисциплинами.

Организация занятий по курсу базируется на сочетании традиционных (лекции, практические занятия) и активных методов обучения (проблемные лекции, видеофильмы, беседы, экскурсии, игры). Обязательным условием освоения курса является выполнение студентами практических заданий для формирования конкретных информационных умений и навыков, используемых при овладении учебными предметами и при подготовке учебных и научных работ.

1. *Лозицкий В. Л.* Информационная компетентность как основа системного применения информационно-коммуникационных технологий в высшем образовании (на примере преподавателя социально-гуманитарных дисциплин) // Пинск/ 2013.
2. Медийно-информационная грамотность в обществе знаний: круглый стол Интернет-адрес: <http://www.library.bsu.by>
3. *Писаренко Л. М.* Формирование информационной культуры студента вуза // Менеджмент вузовских библиотек. Роль библиотеки университета в формировании

информационной культуры специалиста XXI века: материалы XII междунар. науч.-практ. конф. Минск/ 2012. С. 167–170.

4. *Расерока Кей*. Библиотеки в поддержку непрерывного развития грамотности // Библиотека. 2004. № 3. С. 61–63.
5. *Симончик А. Н.* Роль и значение курса-практикума «Информационная культура пользователей» в Полесском государственном университете // Адукацыя і выхаванне. 2011. № 4. С. 44–45.
6. *Гендин Н. И., Колков Н. И., Скипор И. Л., Стародубов Г. А.* Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях // М. 2003.

• •

Термин «эпигенетика» используется для описания любых внутренних факторов, оказывающих влияние на развитие организма, за исключением самих генов. При этом предметом эпигенетики являются закономерности наследования, обусловленного изменениями экспрессии генов или фенотипа клетки, под влиянием механизмов, не затрагивающих нуклеотидных последовательностей дезоксирибонуклеиновой кислоты (ДНК). Как направление биологии эпигенетика развивается с 1940-х гг., когда английский генетик К. Уоддингтон сформулировал концепцию «эпигенетического ландшафта», объясняющую процесс формирования организма. Таким образом, эпигенетика исследует изменения активности генов, при которых первичная структура ДНК остается прежней [1], включая такие процессы, как парамутации, генетический букмаркинг, геномный импринтинг, инактивация X-хромосомы, «материнские эффекты», «репрограммирование» и другие механизмы регуляции экспрессии генов, обусловленные факторами внешней и внутренней среды организма. Существует много факторов, вызывающих «эпигенетический стресс» и оказывающих влияние на наследственность человека и его потомков, но при этом не затрагивающих ДНК. К таким факторам относятся психологический стресс, обусловленный сильными эмоциями, воздействиями сложных информационных потоков, сложными условиями быта и профессиональной деятельности, жесткими климатическими и иными условиями среды обитания, особенностями питания, культуры и т.д. Эпигенетические факторы играют значительную роль в развитии и лечении многих заболеваний человека. Кроме того, опыт педагогических наблюдений позволяет предположить, что многие проблемы обучения и воспитания детей, взрослых и пожилых людей могут быть обусловлены эпигенетическими причинами. В этой связи актуальным явля-

ется анализ проблем и возможностей педагогической коррекции последствий эпигенетического стресса.

Предложена гипотеза педагогической коррекции последствий эпигенетического стресса на образовательные возможности обучающихся.

Цель работы – анализ возможностей педагогической коррекции последствий эпигенетического стресса обучающихся.

Механизмы эпигенетического стресса. По мнению немецкого нейробиолога П. Шпорка, период беременности и первых месяцев жизни наиболее важен в жизни всех млекопитающих. Он отмечал, что «в преклонных годах и наше здоровье порой гораздо сильнее влияет рацион нашей матери в период беременности». Кроме того, установлено, что предрасположенность взрослых людей к диабету 2-го типа может существенно зависеть от месяца их рождения. При том между влиянием определенных факторов, связанных со временем года, и возникновением самого заболевания проходит 50–60 лет. Это наглядный пример так называемого «эпигенетического программирования». В последние годы накоплено большое количество доказательств того, что эпигенетические процессы играют важную роль на поздних этапах жизни человека [2].

Основополагающие события и переживания хранятся в эпигеномах клеток мозга. Неблагоприятная эпигенетическая программа в самом крайнем случае может быть одним из многих факторов, приводящих человека к самоубийству. Особые эффекты неблагоприятные эпигенетические механизмы оказывают на обучение и воспитание молодежи – потомков тех, кто пережил социальные потрясения, революции, войны и экологические катастрофы. Как свидетельствуют результаты многочисленных исследований, вызванные эмоциональным и информационным стрессом эпигенетические изменения, не затрагивают непосредственно сами гены, хромосомы, геном, тем не менее, могут закрепляться и передаваться последующим поколениям. Причем наиболее важную роль в обучении эпигенетические механизмы играют в первые месяцы и годы жизни, когда мозг наиболее интенсивно развивается и обучается [3].

Учеба также создает условия для многофакторного эпигенетического стресса. Повышение эффективности процесса обучения и воспитания требует учета роли эпигенетических механизмов, в частности, обусловленных влиянием климатических, геофизических и экологических факторов. Анализ этих факторов, наряду с условиями проживания, питания и обучения позволит значительно повысить эффективность образовательного процесса. Фактически, это – основа эпигенетической педагогики – новой отрасли биосоциально-педагогических исследований, учитывающая роль эпигенетического стресса в практике социальной педагогики и педагогической элитологии, педагогике одаренных детей. Причем

педагогические мероприятия могут оказывать корректирующее влияние на последствия эпигенетического стресса, особенно, в раннем возрасте.

1. New research links common RNA modification to obesity [Электронный ресурс]. – 2011. Режим доступа: <http://phys.org/news/2011-10-links-common-rna-modification-obesity.html> Дата доступа: 10.04.2016.
2. Брехман Г. И. Эмоциональная жизнь плода: от смутных догадок к научным исследованиям // 2010. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.brekhman.iri-as.org/stat/emozii_ploda.pdf Дата доступа: 02.04.2016.
3. Эллис С. Д. Эпигенетика / С.Д. Эллис, Т. Дженювейн, Д. Рейнберг // М. Техносфера. 2013. 496 с.

. . .

В нормативных правовых документах и актах Министерства образования Республики Беларусь четко обозначены тенденции, приводящие к необходимости модернизации его содержания и структуры.

Целью работы в сфере образования является в настоящее время, прежде всего, научить школьников применять любые приобретенные знания и умения в максимально разнообразных жизненных ситуациях и уметь в проблемных ситуациях принимать эффективные решения.

Теоретические исследования и практический опыт показывают, что знание предмета оказывается более прочным, когда предмет учебной деятельности выступает как средство общения и социального взаимодействия, самосовершенствования и самореализации. При групповом интенсивном обучении возникает учебный коллектив, благотворно влияющий на становление личности каждого. Индивидуальная работа по схеме «учитель – ученик» лишает учебный процесс важнейшего звена – межличностного общения и межличностного взаимодействия в группе.

Изложение собственных мыслей, особенно на иностранном языке, достаточно сложный процесс как с лингвистической, так и с психологической точки зрения. Довольно часто выступающие не могут структурировать речь, чётко сформулировать идеи, спонтанно подобрать необходимые языковые средства. Неуверенность и волнение сказываются даже на их физическом состоянии [1, с. 258].

Для формирования основных навыков ведения живой дискуссии на иностранном языке и развития ключевых компетенций школьников и студентов целесообразно использование на уроках иностранного языка педагогической технологии «Дебаты».

Технология «Дебаты» представляет собой интеллектуальную игру, которая позволяет значительно повысить уровень развития учащихся, приобрести навыки ораторского искусства, научиться свободно общаться и повысить интерес к получению новых знаний.

Дебаты развивают у учащихся все четыре основных языковых коммуникативных навыка – аудирование, чтение, письмо и, конечно же, говорение. Спикеры (игроки) анализируют литературу, создавая опорные конспекты, аннотации, тезисы, заметки, подборки цитат, кратко записывают структуру речи. Непосредственно во время игры в дебаты у каждого учащегося совершенствуются умения аудирования и говорения, а раунды перекрестных вопросов позволяют включить в процесс игры всю группу [2, с. 147].

Данная педагогическая технология и её элементы способны мотивировать старшеклассников к самостоятельному изучению иностранного языка и применению его в разных жизненных ситуациях.

Настоящая технология позволяет учащимся расширить объем знаний, обучает навыкам самостоятельной работы с источниками, способствует развитию навыков исследовательской деятельности по проблемам экологии, экономики, международных отношений. Люди, работающие в различных областях – в бизнесе, политике или науке – используют технику дебатов для принятия и обоснования принимаемых решений. Участники дебатов обладают более высокой коммуникативной культурой, общительностью, способностью найти компромисс. Они готовы к социальному взаимодействию, к самостоятельному решению тех или иных проблем. Дебаты позволяют участникам развивать волю, память, мышление, включая умение обобщать, сопоставлять, сравнивать, находить аналогии, самостоятельно обрабатывать и анализировать разноплановую информацию по актуальным для человека и общества проблемам.

Целью дебатов является совершенствование ключевых компетенций учащихся через использование родного либо иностранного языка как средства общения.

Задачи, которые ставятся перед дебатами, могут быть следующие [3]:

- Обучающие: способствуют закреплению, актуализации полученных ранее знаний, овладению новыми знаниями и навыками.
- Развивающие: способствуют развитию интеллектуальных, лингвистических качеств, творческих способностей. Дебаты развивают логику, критическое мышление, позволяют сформировать системное видение проблемы, обнаружить наличие взаимосвязи событий и явлений, рассматривать их с различных позиций.
- Воспитательные: способствуют формированию культуры спора, терпимости, признанию множественности подходов к решению

проблемы, расширяют и углубляют информационное поле по культуре, науке, экономике, экологии Беларуси и других стран мира.

- Коммуникативные: учебная деятельность осуществляется в межличностном общении, обучение происходит в процессе совместной деятельности.

Кроме первого спикера, никто не может заранее выучить свои речи или прочитать их во время дебатов. Ученикам приходится обращаться к тому, что было сказано предыдущими спикерами. Во время вопросно-ответного раунда общение между ними еще больше расширяется.

Ученики делятся на малые группы (2-4 человека в каждой) и каждой группе поручается работа по разработке аргументов по данной теме [4, с. 20–26]. Преподаватель либо тренер наблюдает за работой этих групп.

Затем ученики делятся на команды, тренер определяет стороны и даёт ученикам возможность для подготовки. После стадии подготовки начинаются дебаты. В то время, как две команды дебатуют, остальные участники группы ведут записи. У судей из числа участников есть возможность высказаться по поводу прошедших дебатов и задать вопросы выступающим.

Оптимальное время для обучающих дебатов составляет 45–60 мин. Кроме того, из всех аспектов темы в ходе игры обсуждение останавливается, как правило, на двух-трех. Поэтому целесообразно использовать также и отдельные элементы дебатов:

- Составление аргументов для утверждения или опровержения определенного тезиса.

- Выбор аргументов или фактов для их подтверждения из печатного текста или речи преподавателя.

- Подготовка речи для команды опровержения.

- Проведение со всей группой раунда «Перекрестный опрос», когда выступающий, отвечая на вопросы, должен отстаивать свои позиции.

Основным условием использования дебатов является знакомство учащихся с практикой дебатирования, четкое представление о правилах построения аргумента и наличие навыков критического мышления. Обязательно должны прозвучать две точки зрения на обсуждаемую тему – «за» и «против», т.к. в процессе игры не утверждается истина, а лишь взвешиваются факты, идеи и аргументы.

Дебаты – мощный метод развития способности учащихся говорить на иностранном языке. Они развивают навыки слушания и понимания, чтения и ведения записей на иностранном языке. Однако особая привлекательность дебатов в том, что они доставляют участникам огромное удовольствие.

Несмотря на всю привлекательность и зрелищность самой игры, основной образовательный эффект в данной технологии обеспечивается за счет серьезной подготовительной работы. Технология предполагает проведение серии специальных семинаров, на которых в течение нескольких будущих участники игры ведут на теоретическом и практическом уровне обсуждение проблемы, выбранной в качестве темы для предстоящей игры.

Дебаты ставят обязательным условием глубокую проработку предлагаемых тем, требуют серьезной подготовки, кропотливой работы с источниками, консультаций со специалистами, серьезной самостоятельной работы по анализу, обобщению и структурированию информации, полученной из разных источников.

Однако преподавателям не стоит бояться этого метода, т.к. большие затраты времени возможны только на подготовительном этапе. Как только процедура будет всеми освоена, занятия станут интересными и увлекательными, а все затраты времени окупятся эффективностью и интенсивностью такого метода освоения языковых навыков.

Дебаты в учебном процессе выступают в следующих формах:

- как форма урока;
- как элемент урока: актуализация знаний, организация самостоятельной работы учеников;
- как форма аттестации и тестирования учащихся.

Таким образом, дебаты являются эффективной учебной технологией. Дебаты дают возможность приобретения опыта коллективной работы, опыта отстаивания своей позиции и вхождения в позицию оппонента. Дают возможность научиться выстраивать своё выступление корректно, логично, содержательно.

«Я не согласен с вашими словами, но буду до смерти защищать ваше право произносить их». В этой фразе, по ошибке приписываемой Вольтеру, содержится ведущая идея технологии дебатов. Как учебная технология, дебаты обогащают образование, как игра – доставляют удовольствие.

1. *Попова О. Ю.* Психологический аспект обучения публичным выступлениям на иностранном языке студентов экономических специальностей // Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации / Сост. Н. Л. Шамне, Е. А. Пелих // Волгоград. 2005. С. 257–262.
2. *Калинкина Е. Г.* Дебаты на уроках истории. Учебно-методическое пособие // Москва. РОССПЭН. 2002.
3. *Ермаков Е. П.* Формат дебатов Карла Поппера в Кыргызстане // Бишкек. 2003.
4. *Светенко Т. В.* Дебаты: учебно-методический комплекс // М. 2001.

-

. .

В работе «Методика воспитания коллектива» В. А. Сухомлинский отмечал: «Конфликт между педагогом и ребенком, между учителем и родителями, педагогом и коллективом – большая беда школы. Умение избежать конфликта – одна из составных частей педагогической мудрости учителя» [1]. Педагогические конфликтные ситуации (ПКС) непрерывно сопровождают образовательный процесс и практическую педагогическую деятельность учителей в условиях современной средней школы. Конфликты в педагогической деятельности нарушают систему взаимоотношений между педагогом и учащимися, вызывают у педагога стрессовое состояние и неудовлетворенность работой.

Предложена гипотеза о возможности алгоритмического управления педагогическими конфликтными ситуациями в системе «учитель–ученик», возникающими в условиях практической педагогической деятельности.

Цель работы – обоснование условий алгоритмического управления конфликтными ситуациями, возникающими в педагогической деятельности в системе «учитель–ученик» в воспитательном процессе современной школы.

Педагогические конфликтные ситуации и управление ими. Процесс обучения и воспитания не возможен без противоречий и конфликтов. В зависимости от того, какие субъекты вступают во взаимодействие, можно выделить конфликты в системах отношений: «ученик-ученик»; «ученик-учитель»; «ученик-родители»; «ученик-администратор»; «учитель-учитель»; «учитель-родители»; «учитель-администратор»; «родители-родители»; «родители-администрация школы»; «педагог-педагог» [2]. Конфликты отношений часто возникают в результате попыток неумелого разрешения педагогом проблемных ситуаций и имеют, как правило, длительный характер. Эти конфликты приобретают личностный смысл, порождают длительную неприязнь учащегося к педагогу, надолго нарушают их взаимодействие. При возникновении конфликта особое внимание необходимо обратить на обстоятельства, его усиливающие. К ним относятся: 1) преобладание отрицательных эмоций (гнев, фрустрация и др.) среди участников конфликта; 2) ощущение угрозы со стороны одних участников конфликта в отношении других; 3) вовлечение в конфликт посторонних лиц; 4) отсутствие дружелюбия и опыта разрешения противоречий между субъектами конфликтной ситуации [3]. При возникновении ПКС необходимо выяснить глубинные причины проблемы,

а также отделить эмоции и ценностные оценки от фактов. Можно выделить три принципиально различных типа поведения участников конфликта: 1) стремление изменить ситуацию, 2) стремление изменить свое отношение к ситуации; 3) стремление измениться самому и изменить свое поведение в условиях конфликтной ситуации. При любом варианте развития конфликта задача педагога состоит в том, чтобы превратить противодействие сторон в их взаимодействие. В этой связи разработан алгоритм управления ПКС включающий следующие этапы:

- 1) лаконичная формулировка содержания ПКС;
- 2) характеристика субъектов ПКС и цели их взаимодействия;
- 3) анализ объектов ПКС, включая социокультурные факторы и условия, ценности материальной и духовной культуры, язык, национальные и иные традиции, взаимоотношения в школьном коллективе в системах «учащийся–семья», «учащийся–педагоги», «учащийся–другие учащиеся» и «учащийся–учебный (воспитательный) процесс», «учащийся–социокультурная среда»;
- 4) описание предыстории возникновения ПКС, факторов, условий и обстоятельств, создавших фон для ее развития;
- 5) описание возможных оптимистических и пессимистических сценариев развития событий в ПКС;
- 6) выбор мероприятий по реализации оптимистических и предотвращение пессимистических сценариев развития событий;
- 7) формулировка вариантов управления ПКС, основанных на различных подходах;
- 8) выбор оптимального варианта управления ПКС;
- 9) реализация оптимального варианта управления ПКС;
- 10) рефлексия итогов управления ПКС всеми ее участниками.

Реальность современной средней школы требует внедрения эффективных организационно-педагогических технологий управления ПКС. Предложенный алгоритм управления ПКС основан на анализе взаимодействия субъектов педагогического процесса, истории их взаимоотношений, наиболее полного описания всех факторов, условий и обстоятельств, способствующих возникновению ПКС. Данный алгоритм был апробирован, а предложенная гипотеза – подтверждена в условиях моделирования ПКС на семинарских занятиях по педагогике со студентами естественнонаучных специальностей.

1. *Сухомлинский В. А.* Методика воспитания коллектива // М. Просвещение. 1981. 192 с.
2. *Темина С. Ю.* Конфликты школы или школа конфликтов. Введение в конфликтологию образования // Воронеж. 2002. 144 с.

3. *Банькина С. В.* Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // Современная конфликтология в контексте культуры мира. М. УРСС. 2001. с. 373–394.

. . .

В условиях динамического общества обучение через всю жизнь (непрерывное образование) является уже не привилегией, а необходимостью, требованием времени. Современные реалии таковы, что не только молодежи, но уже и старшим поколениям необходимо постоянно усваивать и перерабатывать новую информацию, осваивать новые технологии, заниматься самосовершенствованием. Все ускоряющаяся глобализация, стремительное развитие общественных отношений, техники, науки и культуры, глобальное постарение населения активизировали развитие такой отрасли педагогических знаний как андрогогика (наука об образовании взрослых).

Сегодня люди старшего возраста рассматриваются мировым сообществом как позитивный фактор устойчивого развития. А одним из основополагающих принципов ООН во взаимодействии с лицами старшей возрастной группы является предоставление пожилым людям возможности участвовать в соответствующих программах образования и профессиональной подготовки [3].

С чего все начиналось? Еще в 1962 г. с целью сохранить жизненную позицию, личностное развитие и общение между людьми третьего возраста в Нью-Йорке (США) был основан первый институт для профессионалов-пенсионеров. В Европе инициативу образования пожилых людей подхватил профессор Пьер Велла (Франция), который в 1973 г. в Тулузе основал университет, где помимо обучения людей третьего возраста, велись научные исследования и разработки в сфере образования взрослых. В Великобритании возникла своя форма образовательных инициатив для пожилых людей. В 1983 г. здесь было основано «Общество третьего возраста», в состав которого к 1995 г. вошли 266 университетов из Англии, Уэльса, Шотландии и Северной Ирландии. Кроме обучения английские пожилые студенты занимались спортом, вовлекались в общественную и научную деятельности.

В Нидерландах, к примеру, реализуется проект «Пенсия в перспективе», в рамках которого в голландских центрах просвещения проводятся занятия для людей третьего возраста. Цель таких курсов – помочь взрос-

лым людям научиться переживать личностные кризисы, связанные с достижением пенсионного возраста.

Что касается наших ближайших соседей, то в Польше первый университет третьего возраста был основан в 1975 г. Халиной Шварц при Медицинском центре постдипломного образования. Сегодня в Польше действует 22 подобных университета, которые реализуют следующие задачи: профилактика старения; подготовка к пенсии (проведение семинаров по психологии и философии, укрепляющая гимнастика); непрерывное самосовершенствование и самообразование; участие в общественной деятельности (подготовка благотворительных акций) [4]. В Литве и Латвии образование для пожилых людей развивается с 90-х гг. прошлого столетия. Так, Вильнюсский университет третьего возраста, который с 2010 г. носит имя своего первого ректора М. Чоботаса, был учрежден в 1995 г. Это самостоятельная общественная организация, в задачи которой входит обеспечение социальной интеграции людей старшего возраста, борьба с преждевременным старением, а также обмен жизненным опытом и повышение культурного уровня пожилых людей. Факультеты многообразны: от домашнего хозяйства до туризма. В Риге Университет третьего возраста действует с 1998 г. и является бесплатным.

В России общество «Знание» в 1996 г. учредило первый открытый Народный университет третьего возраста. Сегодня уже действуют десятки университетов для людей старшего возраста по всей стране: в Москве (Университет «Серебряный возраст»), Санкт-Петербурге (Высшая Народная школа для пожилых), Ставрополе, Красноярске, Челябинске, Кирове, Татарстане, Омске, Орле, Твери и других городах. Чаще всего основными факультетами в таких университетах являются: факультеты социально-гуманитарных и естественных наук; технологический факультет и факультет дополнительного образования (искусствоведение, творческое развитие личности, хоровое пение, рукоделие, физическая культура, правильное питание, культурно-досуговая деятельность). Спектр занятий здесь разнообразен. Например, в Высшей народной школе для пожилых, к примеру, читаются лекционные курсы («Духовные основы русской культуры», «Медицина и здоровье»); проводятся практические занятия по психологии общения, семинары по экологии, английскому языку; осуществляются клубные формы общения, организовываются экскурсии в театры и музеи [2, 5]. Стоит отметить особенность некоторых российских университетов третьего возраста: их слушателями могут стать не только граждане пенсионного возраста, но также инвалиды старше 18 лет.

Что касается Украины, то первые образовательные курсы для пожилых людей здесь были организованы в 2002 г. на Волыни, а с 2013 г. университеты третьего возраста действуют по всей стране. На сегодняшний день в Киевском университете третьего возраста имеются семь факультетов: правоведение, филологический, литературно-художественный, факультет здорового образа жизни, краеведческий, факультет хорового пения и национального танца, декоративно-прикладного искусства.

В нашей стране первые образовательные программы для людей третьего возраста организовали представителями негосударственных организаций, затем эту инициативу подхватили и государственные социальные центры и библиотеки. Так, в 2010 г. в Гродно прошли первые занятия Университета Золотого века – проекта, направленного на активную ресоциализацию (приспособление к новому этапу жизни) пожилых людей. (Его организаторы опирались на опыт польских соседей.) Среди предлагаемых слушателям тем – «Пожилый возраст: время возможностей и ломания стереотипов», «Профилактика и лечение заболеваний позвоночника и суставов», «Мода и стиль в зрелом возрасте» и др. С 2010 г. на базе Центра социального обслуживания населения и социально-педагогического факультета Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина действует Институт третьего возраста, образовательные программы которого выбрали множество интересов: рукоделие, физкультура, фотодело, иностранные языки, православие, история, театрално-художественное искусство и другое.

В 2013 г. Университет третьего возраста (УТВ) открыт и в Минске. Его цель – содействие преодолению социального исключения, повышение социального статуса и активности пожилых минчан (в возрасте от 60 лет) посредством вовлечения их в процесс неформального образования, волонтерской деятельности, создания условий для развития социальных контактов и творческой активности [1]. В университете имеются факультеты информационно-коммуникационных технологий, иностранных языков, факультет журналистики, дополнительного образования и центр волонтерской деятельности слушателей УТВ. Среди основных задач университета: привлечение представителей старшего поколения к активной жизни в обществе, реализации социальных проектов, использованию своих профессиональных знаний, жизненного опыта для организации общественного просветительства, воспитания молодежи; организация культурно-просветительской и социально-досуговой работы с пожилыми людьми, направленной на удовлетворение широкого спектра образовательных, культурных, познавательных потребностей населения; развитие системы дополнительного образования «в течение всей жиз-

ни»; получение основ медицинских знаний и здорового образа жизни; повышение уровня компьютерной грамотности пенсионеров; создание новых межличностных контактов для одиноких пенсионеров и пожилых людей; повышение правовой грамотности пожилых людей; осуществление взаимодействия пожилых людей с экстренными службами и обучение оказанию помощи себе и окружающим в экстремальных ситуациях (подобные задачи призваны решать и многие российские университеты третьего возраста).

Если делать обобщенные выводы по рассматриваемому в статье вопросу, то можно отметить, что в европейской системе непрерывного образования существует две основные модели учреждений для людей третьего возраста: интегрированная (молодые и пожилые студенты обучаются вместе) и сегрегационная (пожилые люди обучаются отдельно, что предполагает самостоятельное функционирование университета третьего возраста). Подобные модели встречаются и на территории постсоветских стран, в том числе и в Беларуси. В США наряду с институтами образования для людей пенсионного возраста существуют «пансионаты для взрослых» («elderhostel»), суть которых в соединении обучения и активного отдыха для пенсионеров.

Реализуются образовательные программы для людей третьего возраста на базе учреждений образования (чаще вузов) или общественных организаций. Их общая продолжительность по странам варьируется от нескольких дней до года. Большинство курсов являются авторскими, в основе которых используются идеи андрагогики, эффективные методы обучения пожилых людей и современные технологии обучения. Возможный возраст доступа к таким программам различен: с 50-ти (например, в Латвии) или с 60-ти лет и старше. Таким образом, «выход на пенсию» – это не «конец жизни», а только начало нового этапа в личной и общественной жизни, самореализации и образования человека XXI века.

1. Об университете /Минский университет третьего возраста. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://vozrast.by/ru/universitet-segodnja/>. Дата доступа: 20.04.2016.
2. Опыт образовательной работы с пожилыми людьми в России. Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-412214.html> Дата доступа: 18.04.2016.
3. Организация Объединенных Наций: основные факты // М.: Весь мир. 2005.
4. Университеты третьего возраста в Польше. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.znanie.org/jornal/n3/st_obuch_geront.htm. – Дата доступа: 20.04.2016.
5. Центр социальных технологий / Университет «Серебряный возраст». [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://forpiter.ru/programmy/>. Дата доступа: 21.04.2016.

. . . , . . .

Семья – важнейший институт общества, микрогруппа в которой происходит физическое и духовное взросление человека. В педагогике принято рассматривать семью как субъект воспитательной деятельности и, следовательно, педагогика сосредоточена на значении семьи, формировании личности, на ее воспитательном потенциале и социально-образовательных потребностях [1, с. 14].

Семья обеспечивает первичную социализацию, помогает стать ребенку социально-компетентным человеком; обеспечивает ребенку защиту и поддержку; создает уникальную атмосферу любви, эмоциональной насыщенности и теплоты индивидуальных отношений, тем самым обеспечивая важнейшие условия гармоничного, полноценного эмоционально-психического созревания личности. Через семейное общение осуществляется духовное, физическое, эмоциональное, интеллектуальное и нравственное развитие ребенка [1, с. 17].

Неоспоримым является тот факт, что семейное воспитание напрямую влияет на образ семьи, который складывается у ребенка, и продуцируется впоследствии на построение собственных семейных отношений и моделей воспитания собственных детей. Семья приоритетный, но не единственный агент социализации. Что же еще влияет на представление ребенка о таком понятии как «семья», кроме тех образов, которые прививает ему с детства мама и папа? Исходя из результатов многочисленных исследований европейских социологов и психологов, в XXI веке огромное влияние на формирование мировоззрения ребенка оказывают информационные технологии и СМИ. Начиная с четырехлетнего возраста ребенок способен познавать мир при помощи электронных гаджетов и, прежде всего, телевидения. Так, можно утверждать, что все то, что транслируется по телевидению сегодня, закладывает в общий тезаурус ребенка не только представление о мире но и формирует и навязывает определенные стереотипы, образы. Самый яркий пример социальной стереотипизации – это рекламные ролики, являющиеся наиболее простыми и понятными для восприятия ребенком: реклама на телевидении обладает «кликновыми» параметрами, то есть являются кратковременной, но запоминающейся, эмоциональной. Дети, впитывающие в этом возрасте информацию подобно губке, способны не только дословно воспроизводить рекламные слоганы, но и даже цитировать их практически наизусть. Ребенок верит в то, что говорится с экранов телевизоров. Именно поэтому для родителей так важно отслеживать, откуда поступа-

ет информация о мире, способная повлиять на их детей, каково эти сведения характера, какие образы они пропагандируют [2, с. 46].

Однако ограничить ребенка от влияния телевидения сегодня становится все труднее. Именно поэтому, одной из актуальных, на наш взгляд, для педагогики проблем сегодня является формирование в сознании ребенка образа семьи под влиянием телевизионной рекламы.

В первую очередь необходимо уточнить ключевые понятия: «образ семьи», «социально значимая реклама» и «социальные стереотипы».

Образ – это субъективный феномен, возникающий в результате предметно–практической, сенсорно–перспективной, мыслительной деятельности, представляющий собой целостное интегральное отражение действительности, в котором одновременно представлены основные перспективные категории [5, с. 92]. Исходя из этого определения, по нашему мнению, образ семьи – это целостное отражение знаний о семье, ее социальной роли и основных функциях в сознании ребенка. Первичное формирование образа происходит через взаимоотношения в собственной семье, особенностей межличностных отношений, семейных ценностей, традиций, участия в семейных праздниках, а также под влиянием внешних факторов: учреждений образования, телевидения, компьютера и др.

Если рассматривать семью глазами ребенка дошкольного возраста, то можно, во-первых, сделать вывод о том, что неблагополучной семья у детей этого возраста не бывает. Это означает, что какой бы ни была семья и семейные отношения, она не имеет для ребенка (его восприятия) травмирующего влияния [2, с. 56]. Именно поэтому, те образы, которые пропагандируются и навязываются ребенку рекламой, могут влиять деструктивно, заставляя ребенка верить, что ситуации, показанные в рекламе – это хорошо, а значит правильно, а все отличающееся от данной модели, соответственно, неправильно. Рассмотрим конкретные примеры рекламных роликов и спрогнозируем, какое влияние на представление ребенка об «образе семьи» они оказывают.

Рассмотрим два типичных образа семьи, которые используются в подавляющем большинстве телевизионных роликов постсоветского пространства, на примере компаний «Моя семья» и «Fairy».

Рекламный ролик сока «Моя семья» показывает один из самых типичных составов семьи в рекламе на телевидении. Мы видим двух дочек (причем старшего и младшего возраста), папу и маму. Соответственно, каждый раз наблюдая за такой картиной семьи, у ребенка в сознании возникает именно такой образ семьи как правильный и основополагающий. И если состав семьи данного ребенка отличается от рекламы, то он скорее будет думать, что с его семьей что-то не так [4].

Телевизионный ролик средства для мытья посуды «Fairgy» напоминает рассмотренный нами выше, однако в него включается также и бабушка семейства. Бывает так, что у ребенка либо нет бабушки по стечению обстоятельств, либо же бабушка не сильно включена в коммуникацию с семьей. У ребенка, который наблюдает за подобной картиной из телевизора каждый день, может возникнуть закономерный вопрос: а где моя бабушка и почему она к нам не приходит? Исходя из этого, может родиться комплекс неполноценности; могут испортиться отношения с реальной бабушкой, так как может возникнуть ощущение, что бабушка ребенка не любит, так как он ее не часто видит [7].

Подобные образы семей можно встретить и в ряде других рекламных компаний: Velcom, Kinder, Савушкин продукт, Coca-Cola, Tide и др.

Иная картина наблюдается в телевизионной рекламе за рубежом.

Рекламный ролик производителя мебели «Икеа» (Канада), на наш взгляд, наиболее удачен с точки зрения формирования образа семьи у ребенка. Во-первых, в видео присутствуют модели совершенно разных семей (молодых и взрослых, разной национальности и сексуальной ориентации, с разным количеством детей, с животными и без и т.д.). Во-вторых, использованы кадры из настоящей жизни семей, с разными эмоциями, что дает ощущение реальности происходящего. Ребенок, наблюдая подобную рекламу, понимает разнообразие межличностных отношений. Также сама реклама не сосредоточена на продукте, а говорит о том, что «важна каждая секунда», подталкивая к мысли о важности проведения досуга с семьей, что благоприятно влияет на внутрисемейные отношения, вне зависимости от ее состава, национальности и т.д. [6].

Бренд печенья «Honey Maid» (США) пошел дальше в своих маркетинговых и рекламных коммуникациях. Они не только используют в своих роликах образы совершенно разных семей, но и избрали своим кредо развитие положительного отношения к разнообразию моделей семьи, чтобы никто не чувствовал себя угнетенным и обделенным. Сам бренд с девятидесятилетней историей говорит о том, что «независимо от того, как меняется наша жизнь, то, что делает нас здоровыми, никогда не изменится», подчеркивая тем самым, что неважно, какая у вас семья, главное чувствовать себя в ней здоровым и счастливым. Все рекламные ролики пропагандируют этот посыл [8].

Подводя итог, можно сказать, что отечественная реклама на телевидении формирует определенный образ «правильной» семьи – полной, как правило, с двумя детьми, с активной коммуникацией прародителей, испытывающей исключительно позитивные эмоции. Однако, как показывает практика, это не всегда так. Современный мир семьи становится все разнообразнее. Есть огромное количество неполных семей, семей,

где родителей заменяют бабушка и/или дедушка, где родители могут быть разных национальностей и ориентаций, разных религиозных взглядов, могут выглядеть не так, как мы привыкли видеть их с экранов телевизоров. Все это играет огромное влияние на формирование образа семьи у ребенка. Если ребенок видит отличие своей семьи от телевизионной, то, как правило, он делает выбор в пользу последней и считает свою семью неправильной и неполноценной, что ведет к внутренним и внешним конфликтам. Именно поэтому специалистам по рекламе и маркетинговым коммуникациям так важно задумываться об этом и использовать разные типы семей в рекламе своих продуктов, так как именно на них лежит ответственность за сознание и восприятие себя и окружающего мира нашими детьми.

:

1. *Азаров Ю. П.* Семейная педагогика // СПб: Питер. 2011. 400 с.
2. *Байков Ф. Я.* Ответственность родителей: заметки о воспитании // Л.: Лениздат, 1983. 135 с.
3. *Жук А. И. [и др.]* Основы педагогики: учеб. пособие для вузов // Минск: АБЕР-СЭВ. 2003. 349 с.
4. Реклама «Моя семья» – Кто выпил сок? // Youtube [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=nL1Fh4ISgSc>. Дата доступа: 20.03.2016.
5. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М.: Педагогика. 1983. 488 с.
6. Every Second - IKEA Canada // Youtube [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.youtube.com>. Дата доступа: 21.03.2016.
7. Fairy реклама "О Петровых начистоту" // Youtube [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.youtube.com>. Дата доступа: 20.03.2016.
8. Honey Maid: This is Wholesome 30 TV Commercial | Official // Youtube [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.youtube.com>. Дата доступа: 21.03.2016.