

Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

ТЕЗИСЫ

Третьей Международной
научно-практической
конференции
молодых ученых

‘MERULA ALBA’

ТВЕРЬ, 19– 20 ИЮНЯ 2015 Г.



Место проведения:

г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, 24, корп. № 9,
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный
университет», г. Тверь

Контакты:

Телефон: (4822) 52-09-79, 55-71-30 (доб. 101, 107); 8-910-935-06-59

E-mail: bogatyria1967@gmail.com

pedagog.decanat@tversu.ru



Merula Alba <merulaalba.2015@gmail.com>

ТВЕРЬ 2015

Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Направление 050100 .68 «Педагогическое образование»
Образовательная программа
МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАНИИ

ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

М.В. Гавва, магистрант II курса
Научный руководитель — д. филол. н., проф. Е.Г. Милюгина
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Ключевые слова: музыкальная культура, музыкальное образование, социокультурный, музыковедческий, культурно-деятельностный подходы, интегрированное обучение, преподавание предметов эстетического цикла, начальное общее образование.

В докладе рассматриваются возможности интегрированного преподавания предметов эстетического цикла с целью формирования музыкальной и, шире, художественной культуры младших школьников.

На сегодня бесспорно, что организация музыкального образования на основе междисциплинарного подхода помогает обучающимся любого возраста научиться ориентироваться в процессе развития музыкальной культуры, понимать специфику музыки как искусства, вырабатывает у обучающихся умение оценивать музыкальное творчество, что в целом способствует формированию музыкальной культуры личности. В высшем и среднем специальном звене музыкального образования междисциплинарная интеграция сегодня активно внедряется, чего нельзя сказать о начальной школе, где культуроведческая пропедевтика занимает в системе занятий музыкой ничтожно малое место. Уверенность в том, что начальная ступень школьного образования — наиболее важный этап для проведения работы по формированию основ музыкальной культуры обучающихся, побудила нас разработать соответствующую педагогическую модель.

Педагогическое моделирование процесса формирования музыкальной культуры младших школьников позволило нам определить важнейшие установки, которые должны быть учтены в соответствующей практической работе: сочетание урочной деятельности обучающихся с внеурочной и

внешкольной; объединение в урочной деятельности предметов эстетического цикла в единый интегрированный культуроведческий модуль, предполагающий изучение учебных программ как интегрированно, так и параллельно; координация внеурочной и внешкольной деятельности обучающихся и педагогическое сопровождение этих форм активности школьников (организация внеклассной учебно-просветительской и концертной работы школьников, их самообразования, культурного досуга). Для успешного освоения обучающимися основ музыкальной культуры мы актуализировали учебно-поисковую, учебно-просветительскую и концертную деятельность школьников в урочной, внеурочной и внешкольной работе. На протяжении всего экспериментального обучения мы формировали музыкальную культуру учащихся в контексте художественной культуры и развивали компоненты музыкальной культуры комплексно, в их неразрывном единстве. Актуализация одного из компонентов музыкальной культуры на каждом этапе обучения имела целью более глубокое его освоение школьниками.

Как показала практика, интегрированное преподавание предметов эстетического цикла способствовало накоплению у учащихся опыта культуроориентированной музыкально-творческой активности и целостного интеллектуально-эмоционального осмысления феноменов музыкальной и, шире, художественной культуры. Включение в образовательный процесс единого интегрированного модуля, ориентированного на комплексное освоение школьниками триады предметов эстетического цикла, и реализация интегрированной технологии не только активизировали процесс формирования элементарных культуроведческих и искусствоведческих знаний (как это происходит и при предметной системе обучения), но и обеспечили формирование целостной художественной картины мира. Метод транспредметной интеграции помог нам успешно координировать процесс развития музыкальной культуры учащихся с другими формами их познавательно-творческой активности (самообразование, организация культурного досуга и т. п.), что является необходимой основой культуротворческой деятельности обучающихся. Использование активных форм учебно-поисковой, учебно-просветительской и концертно-исполнительской деятельности школьников в процессе организации и реализации коллективных дел позволило нам не только учесть способности и индивидуальные особенности учеников, но и принять во внимание индивидуальную траекторию развития каждого. Итоги практической работы подтвердили наше предположение о целесообразности внедрения педагогической модели интегрированного преподавания предметов эстетического цикла для формирования основ музыкальной культуры учащихся начальной школы.

ФОРТЕПИАННОЕ АНСАМБЛЕВОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

М.Е. Королева, магистрант II курса
Научный руководитель — д. филол. н., проф. Е.Г. Милюгина
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкальная грамотность, фортепианное ансамблевое музицирование как педагогический ресурс, фортепианное ансамблевое музицирование как педагогическая технология, дополнительное образование детей, младший школьный возраст.

Музыкальная грамотность выступает фундаментом начального музыкального обучения, поскольку она обеспечивает совокупную реализацию информационной, технологической, творческой и оценочной функций музыкальной деятельности.

Специфика развития музыкальной грамотности начинающих пианистов характеризуется такими факторами, как ограниченный музыкальный опыт, неразвитость игрового аппарата, сложность адаптации к новой информационной среде и др., которые могут тормозить процесс обучения. Успешно преодолеть перечисленные негативные факторы поможет активное использование на занятиях ансамблевого музицирования, которое доступно каждому учащемуся и позволяет за относительно короткий срок получить достаточно убедительный звуковой исполнительский результат. Аккумулируя в себе богатые педагогические ресурсы в плане развития музыкальной грамотности учащихся, ансамблевое музицирование способствует успешному ее развитию в нескольких взаимосвязанных направлениях: *информационном* – посредством накопления музыкально-теоретических и музыкально-исторических знаний; *технологическом* – формируя исполнительские умения и навыки; *творческом* – позволяя исполнять музыкальные произведения в соответствии с законами музыкального искусства; *оценочном* – способствуя критическому оцениванию различных музыкальных явления и собственной исполнительской деятельности.

В рамках магистерской диссертации «Развитие музыкальной грамотности учащихся начальной школы в процессе фортепианного ансамблевого музицирования» мы провели эмпирическое исследование с целью проверки гипотетического предположения об эффективном педагогическом влиянии ансамблевого музицирования на процесс развития музыкальной грамотности учащихся. На основе теоретических положений, выдвинутых в диссертации, и с учетом выявленного на констатирующем этапе исходного уровня развития музыкальной грамотности учащихся была разработана программа «Фортепианный ансамбль для начинающих», нацеленная на повышение

музыкальной грамотности обучающихся, и осуществлена ее апробация. В апробированной нами программе учебный материал выстроен и систематизирован с учетом развития всех компонентов музыкальной грамотности, а каждое занятие включало в себя разнообразные виды музыкальной деятельности. На основании сопоставления результатов констатирующего и контрольного этапов эмпирического исследования доказано, что реализация программы «Фортепианный ансамбль для начинающих» позволила значительно повысить уровень развития музыкальной грамотности учащихся экспериментальной группы. Проведенное эмпирическое исследование свидетельствует об эффективности использования фортепианного ансамблевого музицирования как педагогического ресурса развития музыкальной грамотности учащихся начальной школы.

Путь развития музыкальной грамотности через ансамблевое музицирование универсален и эффективен, он дает возможность всем без исключения учащимся познать основы музыкального исполнительства и прикоснуться к шедеврам музыкального искусства. Научить учащихся начальной школы практическому музицированию, привить вкус и любовь к классической музыке — это значит воспитать музыкально грамотного человека, активного слушателя филармонических концертов, умеющего наполнить свой досуг музыкальным искусством.



РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

И.А. Соколова, магистрант II курса
Научный руководитель — к. псих. н., доц. О.В. Сусоева
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкальное воспитание, музыкальная психология, музыкальный слух, дополнительное образование детей, младший школьный возраст.

Современное музыкальное воспитание направлено на формирование развитой, гармонической личности. Одной из главных задач музыкального воспитания является развитие музыкального слуха. Активно музыкальный слух развивается, прежде всего, в процессе музыкальной деятельности.

Во многих научных исследованиях прослеживается мысль об использовании искусства в воспитании творческой личности. Работы Б.В. Асафьева, Н.Л. Гродзенской, В.Н. Шацкой и др. заложили основы для

разработки новой области научного знания — музыкальной психологии. В последние годы появился ряд публикаций по музыкальной психологии (труды В.Н. Петрушина, А.В. Ражникова, Н.В.Сусловой, Р.Г. Кадырова, Т.С. Тарасова, Г.М. Цыпина и др.), в которых рассматриваются отдельные грани музыкального мышления. Большую ценность представляют работы, выполненные на стыке музыкальной психологии и музыкознания (В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, М.С. Торчеус и др.).

Слух — это то, что дается человеку с рождения. Как один из факторов знакомства с миром, слух можно поставить на первое место вместе со зрительным контактом. Именно через слух, мы познает большую часть мир, будь это и пение птиц, шум леса, звук машин, голос родителей и много другое. Восприятие мира через слух более целостное и объемное.

Музыкальный слух – явление достаточно нередкое, но чаще всего его не ставят в ряд главного развития ребенка, в чем можно видеть существенное упущение родителей и педагогов. Часто можно услышать фразу «медведь на ухо наступил»...но следует понимать, что «медведь» ни в чем не виноват. Упущение развития музыкального слуха у детей сначала идет от родителей, т.к. большинство родителей не заостряют на этом большого внимания, затем преподавателей и учителей, которые не ставят целью развитию целостного музыкального слуха.

Под музыкальным слухом следует подразумевать несколько видов: мелодический слух, гармонический, ритмический, цветной и другие. Все эти виды тесно взаимосвязаны друг с другом и являются неотъемлемой частью развития музыкального восприятия у учащихся музыкальных школ и не только. Слух *диалектично* связан с общей музыкальностью, выражающейся в высокой степени *эмоциональной* восприимчивости музыкальных явлений, в силе и яркости вызванных ими образных представлений и переживаний.

Следует понимать, что для разного возраста подходы по развитию любого вида музыкального слуха должны быть подобраны как общей концепцией, так и индивидуально. Младший школьный возраст имеет свои физические и психологические особенности. При разработке плана по развитию музыкального слуха следует это учитывать.

В докладе рассмотрены самые распространенные проблемы при развитии музыкального слуха у детей младшего школьного возраста, связанные с возрастом, психологическим и физическим состоянием учащихся. Предоставлен система обучения, при реализации которой процесс развития музыкального слуха учащихся младшего школьного возраста будет давать положительный результат.



ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

М.А. Мачульная, магистрант II курса
Научный руководитель — к. пед. н., доц. Н.Р. Скребнева
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Ключевые слова: музыкальное образование, специальные профессиональные компетенции педагога-музыканта, художественно-культурологический компонент профессиональной компетентности, модель формирования профессиональной компетентности.

Анализ теоретических и практических результатов проведенного нами исследования позволил прийти к следующим выводам:

1. *Компетентностный подход* является одной из современных тенденций построения содержания образования; в данном случае предполагающего формирование профессиональных компетенций будущего педагога-музыканта в процессе вузовской подготовки. Содержание образования в русле компетентность подхода может рассматриваться как социально-культурный опыт человечества, рассматриваемый в процессе перехода в собственный опыт личности. Этот процесс изменения наличного опыта индивида осуществляется в специально организованной вузовской среде-многомерном психолого-педагогическом, социальном и физическом пространстве.

2. Компетентностный подход к формированию специальных компетенций подразумевает постановку адекватных целей и прогнозирование конкретных проверяемых результатов, грамотный отбор учебного материала (по определенным источникам, факторам, критериям); построение содержания обучения по выделенным уровням. Важную роль также играет выбор путей, методов, форм реализации компетентностного подхода в учебно-познавательной деятельности будущего педагога-музыканта в процессе вузовской подготовки.

3. С позиций взаимосвязи системного, междисциплинарного, культурологического и компетентностного подходов нами уточняется содержание понятия «специальные профессиональные компетенции» бакалавров педагогического образования по профилю «Музыкальное образование», которое определяется как профессионально-личностное качество, характеризующееся высоким уровнем интегрированности общекультурных, профессиональных, специальных, междисциплинарных компетенций будущих педагогов-музыкантов, владеющих современными технологиями и методиками музыкально-педагогического образования, способных решать стандартные и творческие профессиональные задачи.

4. В результате предпринятого нами исследования уточнена компонентная структура профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования по профилю «Музыкальное образование», в

частности включающая в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, профессионально-деятельностный, художественно-культурологический, креативный и оценочно-рефлексивный компоненты.

5. Художественно-культурологический компонент профессиональной компетентности будущих педагогов-музыкантов представлен двумя взаимосвязанными составляющими: *личностной*, отражающей культуросообразность специалиста как носителя и транслятора основ культуры общества, содержанием которой являются личностные качества музыканта-педагога; а также *музыкально-художественной*, представленной музыкальной культурой (как универсальным способом художественного познания человеком мира).

6. Теоретически обоснована и разработана модель формирования профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования по профилю «Музыкальное образование», включающая в себя целевой, содержательный, организационно-формирующий и оценочно-рефлексивный компоненты.

7. На основе междисциплинарного подхода спроектирован комплекс педагогических условий формирования профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования: *создание творческой музыкально-образовательной среды* с применением технологий сравнительного музыкослушания и когнитивно-музыкальных карт; *реализация творческих междисциплинарных проектов* на основе межпрофильного взаимодействия.

8. Разработанный критериально-оценочный инструментарий позволяет выявить уровень сформированности комплекса специальных профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования по профилю «Музыкальное образование». Означенный инструментарий включает в себя следующие формы оценки качества освоения содержания обучения: междисциплинарные тесты, когнитивные карты, творческий проект, междисциплинарная творческая работа.

9. Результаты проведенного нами исследования позволили обозначить в качестве перспективных следующие направления дальнейшей работы по избранной тематике: адаптация сформированных педагогических условий к специфике магистерской подготовки профиля «Музыкальное образование»; проектирование компьютерных средств составления когнитивно-музыкальных карт; информационно-технологическое сопровождение процесса формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-музыкантов.



РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Н. Орехов-Майский, магистрант II курса
Научный руководитель — д. филол. н., проф. Е.Г. Милюгина
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкальное воспитание, музыкально-театральная деятельность, театральная педагогика, художественный вкус, младший школьный возраст.

Доклад посвящен проблеме формирования художественного вкуса учащихся начальной школы в процессе получения ими основ музыкального образования.

Музыкальное образование, как известно, является составной частью образования художественного, что справедливо на всех этапах и ступенях образования и самообразования личности. Искусство же, становясь учебным предметом, не теряет своей родовой связи с процессом творчества. Неразрывная взаимосвязь когнитивного и творческого компонентов в музыкальном образовании требует, на наш взгляд, актуализировать культуротворческую деятельность обучающихся и поставить в центр педагогического внимания проблему развития их художественного вкуса.

В числе педагогических факторов формирования художественного вкуса учащихся начальной школы наиболее существенны следующие: а) внедрение в образовательную деятельность современной методологии музыкально-театральной деятельности, что позволяет интенсифицировать процесс обучения, воспитания и развития личности ученика; б) использование бинарной интеграции музыкальной и театральной деятельности учащихся в процессе освоения художественного наследия человечества, что способствует формированию целостного представления об искусстве как форме духовной культуры и общественного сознания; в) реализация интерактивных форм организации учебной музыкально-театральной деятельности учащихся начальной школы, что дает педагогу возможность учитывать способности и индивидуальные особенности каждого ученика и строить образовательный процесс в соответствии с индивидуальной траекторией его развития.



Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Направление 050.400.68 «Психолого-педагогическое образование»
Образовательная программа

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ

ПРОФИЛАКТИКА СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ

Н.С. Березкин, магистрант I курса, группа М14
Научный руководитель — к. психол. н., доцент С.А. Травина
кафедра педагогики и психологии начального образования
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Ключевые слова: профилактика стрессовых состояний, хореографическая подготовка учащихся.

Сложности в регуляции стресса могут вызывать проблемы в формировании навыков хореографической подготовки учащихся. Существуют следующие симптомы стресса:

1. Физиологические симптомы: повышенное или пониженное артериальное давление, приступы жара или озноба, повышенная потливость, тремор, мышечные подергивания, боли неопределенного характера; чаще всего головные боли, боли в спине и желудке и др.

2. Эмоциональные симптомы: раздражительность, учатившиеся приступы гнева, беспокойство, повышенная тревожность даже в отсутствие повода, повышенное нервное напряжение, недовольство собой, своими достижениями, претензии к себе, чувство одиночества, чувство вины, перекладывание ответственности за себя на окружающих.

3. Поведенческие симптомы: увеличение конфликтов с людьми, увеличение числа ошибок при выполнении работы, которая раньше давалась хорошо, суетливость и ощущение хронической нехватки времени; усугубление вредных привычек.

4. Интеллектуальные симптомы: проблемы с концентрацией внимания; ухудшение памяти, постоянное и навязчивое возвращение к одной и той же мысли, трудности в принятии решений.

Важным пунктом для профилактики и преодоления стрессовых состояний в хореографической подготовке учащихся является овладение техниками управления эмоциями. Навыки управления эмоциями позволяют нам эффективно справляться с нашими эмоциональными реакциями. Хотя мы не можем всегда проконтролировать свои чувства, мы можем проконтролировать то, что мы делаем в ответ на эти чувства.

Существуют следующие направления работы с учащимися театральной студии, которые являются основой в профилактике их стресса:

1. Распознавание эмоций и выявление их влияния жизнь.
2. Выявление барьеров, мешающих изменить эмоции.
3. Снижение чувствительности до уровня «эмоциональной разумности».
4. Увеличение количества событий, приносящих положительные эмоции.
5. Увеличение психологической вовлеченности в имеющиеся на данный момент эмоции.
6. Использование противоположного действия.
7. Применение методов допуска страданий.
8. Выявление эмоций
9. Внимательность к своим эмоциям.

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ФГОС ООО

М.С. Батяева, магистрант I курса, группа М15

Научный руководитель — канд. мат. наук, доцент С.Ю. Щербакова
кафедра педагогики и психологии начального образования
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Проблема формирования управленческой компетенции учителя математики и учителя вообще, напрямую зависит от новых социальных запросов современной системы образования. Основной целью образования в школе становится общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, которое обеспечивает формирование такой ключевой компетенции как умение учиться.

Формирование управленческой компетентности учителя, создание условий для становления творчески мыслящей личности обучающегося — проблема, оказывающая непосредственное влияние на успешное функционирование школы. При этом управленческая деятельность учителя подлежит исследованию не как проблема соотношения и соподчинения, а как проблема взаимодействия многих субъектов образовательного пространства, самостоятельных в пределах своих полномочий.

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ РАЗНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННОГО ТАНЦА

А. Отиашвили, магистрант I курса, группа М15
Научный руководитель — к. психол. н., доцент С.А. Травина
кафедра педагогики и психологии начального образования
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Реформа современного образования ставит перед собой цель не только повысить качество и эффективность учебного процесса, но и обеспечить свободное развитие учеников. Возросшие требования, которые предъявляются к ученикам, как в повседневной, так и в профессиональной жизни, выводят на передний план необходимость сохранения не только физического, но и психического здоровья. Существенно возросшая потребность в снятии нежелательных уровней напряжения диктует необходимость поиска новых путей для решения задач коррекции психоэмоционального состояния.

Очевидно, что в процессе построения и практической реализации программ коррекции психоэмоционального состояния детей акцент необходимо делать на индивидуально запрограммированные двигательные действия, а не на стремление к выполнению направленных на максимум и необоснованных задаваемых нагрузок. Ключевым и наиболее перспективным направлением стратегии оздоровления и физической подготовки детей является комплексное использование принципов и методов современной психологической науки в сочетании с организационно-коммуникативными элементами танцевального искусства и эстетическими и педагогическими возможностями "языка" танца.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ САМОМЕНЕДЖМЕНТЕ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Т.В. Яничева, магистрант I курса, группа М15
Научный руководитель — к. психол. н., доцент С.А. Травина
кафедра педагогики и психологии начального образования
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, педагогический самоменеджмент, современное среднеобразовательное учреждение, эмоциональное напряжение, психосоматические заболевания.

Педагогическая деятельность насыщена напряженными ситуациями, связанными с возможностью повышенного эмоционального реагирования. Каждая напряженная ситуация вызывает у учителя эмоциональное напряжение, которое может проявляться в пассивно-защитной или агрессивной форме.

Тенденция к технократическому, информационному развитию общества негативно влияет на развитие эмоциональности учителей. В связи с актуальностью этой темы мы рассматриваем деятельность педагога в условиях модернизации образования, понятия и виды эмоционального интеллекта, условия эффективности педагогического самоменеджмента и взаимодействие эмоционального интеллекта с параметром самоменеджмента.

Учителю необходимо научиться управлять своими эмоциями. Поэтому мы видим возможность решения данной проблемы в целенаправленном развитии эмоционального интеллекта учителей с помощью тренинговых занятий.



РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ В РОССИЙСКОМ ДВОРЯНСКОМ ЭЛИТНОМ ОБРАЗОВАНИИ КОНЦА XVIII- ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКОВ

В.А. Тверская, магистрант I курса
Научный руководитель — д-р пед. наук, проф. В.М. Лобзаров
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», Тверь

Цель исследования – осуществление анализа влияния национальных традиций в содержании образовательной деятельности элитных дворянских учебных учреждений исследуемого периода на формирование духовно-интеллектуальных элит России. Настоящим приводим основные опорные тезисы нашего исследования.

- российское дворянское элитное образование конца XVIII – первой половины XIX веков оказалось под влиянием одновременного воздействия разнородных культурных пластов заимствованных из исторического опыта Западной Европы;

- в развитии концептуальных основ и содержания дворянского элитного образования переплелись культуры эпох Средневековья, Возрождения и Просвещения. Все они наложили неизгладимый отпечаток на развитие ряда учебных заведений, сыгравших лидирующую роль в формировании духовно-интеллектуальных элит российского общества;

- культура Средневековья привнесла в сознание молодого дворянства кодекс рыцарской чести, склонность к риску, готовность к служению высоким общественно-государственным целям и признание каждым из образованных российских дворян своей общественной и личностной значимости;

- эпоха Возрождения внесла в общественное сознание культ свободы, творческого самовыражения в сферах искусства, философии, политики;

«заразили» дворянскую педагогику стремлением к формированию личности, наделённой свободой воли, критическим мышлением и готовностью к аппонированию массовому и стандартизирующему личность общественному сознанию;

- эпоха Просвещения внесла в общественное сознание духовно-интеллектуальных элит веру в неограниченные возможности рационального научного познания мира, убежденность в необратимости неуклонного научного и социально-нравственного прогресса общества и личности.

(Все эти пласты, так или иначе, нашли свое отражение в концептуальных основах и теоретическом содержании образовательной деятельности таких учебных заведений как Смольный институт благородных девиц, Царско-сельский лицей, Пажеский корпус Его Императорского Величества, Шляхетский корпус, Благородный пансион при Московском университете и др.)

- одновременное влияние все этих пластов на общественное сознание (в том числе осуществляемое и средствами образования) приводило к формированию таких уникальных и неповторимых представителей духовно-интеллектуальных элит как: Александр I, А.М. Горчаков, А.С. Грибоедов, А.С. Пушкин, П.Я. Чаадаев и др. Характерно, что европейская образованность сочеталась в них с приверженностью российской духовной культуре и готовностью служения России (последнее в равной степени относится и П.Я. Чаадаеву);

- все эти культурные пласты оказали определяющее влияние на развитие Российского элитного образования и духовно – мировоззренческое становление нескольких поколений выдающихся представителей духовно-интеллектуальных элит России. Однако в исследуемый период они несли в себе не только позитивный, но и деструктивно-разрушительные черты. Ворвавшись в общественное сознание, они угрожали ростом крайнего эгоцентризма и индивидуализма, нравственным оправданием возможности радикального политического насилия во имя высоких социально-политических и нравственных целей, угрозу крайней критичности личностного мышления доходящей до полного оправдания политического негативизма и нигилизма и ряд других;

- в рассматриваемый исторический период развития дворянского образования важнейшим средством духовной стабилизации элитной дворянской молодёжи могло явиться христианско-православное сознание, сформировавшееся в допетровскую историческую эпоху и в той или иной степени сохранившее своё влияние на все пласты общества (в том числе и сравнительно – эмансипированные высшие слои дворянского общества);

- основными стабилизирующими факторами в православии (и, в частности, в православной педагогике) выступали:

а) воспитание послушания и умения обуздывать свои страсти и желания в страхе перед грехом, и ответственность перед Богом и Обществом.

б) стремление к целенаправленному достижению гармонии «сердца, ума и воли». Осознание того, что доминирование чего-то одного почти неизбежно толкает молодого дворянина на путь духовно-мировоззренческих заблуждений и роковых жизненных ошибок.

в) стремление к самовоспитанию, предполагающее не только ответственность за дела, но даже за свои мысли, доминирование общей направленности личности не на изменение внешней среды (социальной и природной), а прежде всего на личностное духовное самосовершенствование.

- в условиях лучших дворянских заведений синтез разнородных культурно-образовательных пластов повлек за собой осознание духовной приемственности исторических эпох от античности до современности, реализацию семейного принципа воспитания, предполагающего взаимопонимание между педагогами и воспитанниками, социальную защищенность, поощрение духовного творчества и другие черты. Однако надо признать, что в большинстве случаев даже самые лучшие учебные заведения в содержании своей образовательной деятельности не достигали максимально-полной гармонии между различными пластами духовных культур;

- современный поворот в процессе развития образования и формирование единого европейского образовательного пространства сопровождается утверждением единого компетентностно-деятельностного подхода предполагающего формирование личности максимально адаптированной к запросам динамично развивающегося информационного социума. Современная система российского образования полностью принимает современные европейские требования к концептуальным основам и теоретическому содержанию образования во всех его звеньях. Это породило один из самых радикальных вариантов развития истории российского образования активно обозначившийся именно в начале XXI века;

- характерно, что в совместном заявлении европейских министров образования в городе Болонья от 19 января 1999 года декларируется, что в условиях создания европейского образовательного пространства особую значимость приобретает заложенный в Болонской декларации принцип «полного уважения к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования»¹. Всё это оказывается в равной степени актуальным и для системы отечественного общего среднего образования. Механическое воспроизведение чужого опыта без учета исторически-сложившихся национальных культурно-образовательных традиций народов России способно повлечь за собой разрушение национальной культуры и денациональной культуры и исторически необоснованную денационализацию общества;

- особую опасность несёт в себе формирование клипового сознания связанного с общим угасанием гуманитарной культуры и деградиционным упрощением общественного сознания значительной части молодёжи. Одним из условий противостояния этому должно явиться целенаправленное управление (в том числе и средствами образования) духовно – интеллектуальных элит,

способных органично сочетать в себе адаптированность к информационному социуму и приверженность лучшим традициям духовно-интеллектуальной культуры отечественного и мирового социумов;

- угроза духовного кризиса общества на стадии перехода к информационному развитию социума порождает не только потребность в формировании и развитии лучших учебных заведений, сознательно ориентированных на содействие воспроизводству духовно-интеллектуальных элит, способных играть лидирующую роль в развитии научной, культурной, социальной и экономической жизни, но и создания условий для их общего позитивного воздействия на всю систему российского общего среднего и профессионального образования.

В связи с этим особую значимость приобретает осмысление эпохи расцвета элитного дворянского образования и выявление возможностей творческого использования опыта этих учебных заведений в определении концептуальных основ модификации отечественного образования. При осуществлении попытки такого осуществления представляется необходимым исходить из следующих определяющих установок:

- ✓ значительная часть опыта дворянских учебных заведений по формированию духовно-интеллектуальных элит принадлежит только своему историческому времени и принципиально невоспроизводимо в контексте современности;
- ✓ национальные пласты культуры (неотделимые от православной образовательной традиции) традиционно влияли на адаптацию западных культурно-образовательных традиций к условиям России и благодаря этому многие лучшие достижения западной педагогической мысли стали неотделимой составляющей российской культурно-образовательной традиции. Полный отказ от них в равной степени разрушителен и для российского, и для западного образования;
- ✓ в контекст современности вероятнее всего смогут войти лишь те достижения дворянской педагогики ориентированной на формирование духовно-интеллектуальных элит российского общества, которые имеют общесоциумную научную значимость и в условиях своего исторического времени объективно явились предвосхищением современной гуманистической парадигмы в отечественно и западной теории и практики образования.

Современная российская педагогика сталкивается с необходимостью современного концептуального осмысления к достижению оптимального соотношения между исторически сложившимися традициями российского образования и западным опытом его радикальной модернизации в европейском образовательном пространстве в начале XXI века.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лобзаров В.М. Развитие элитного образования в России XIII – XX веков / под редакцией члена-корреспондента РАО М.В. Богуславского – Монография. - М.: ТГУ , 2008. – 376 с.
2. Ашин Г.К. Теоретические основы элитологии образования [Текст] / Г.К. Ашин, Л.Н. Бережнова, П.М. Канибущенко, Р.Г. Резанов – М., 1998. - 431 с.
3. Федотов Г.П. Судьба и грехи России / избранные статьи по философии русской истории и культуры /: в 2-х тт // Составл., вступительная статья, примечание Бойкова В.Ф. – С.-Петербург: София, 1991. – 352с.
4. Богуславский М.В. Подвижники и реформаторы российского образования [Текст]: Богуславский – М.: Просвещение, 2005.- 191с.
5. Бутов А.Ю. Традиции российского образования: диалог культур и педагогическая реальность [Текст]: Монография / А.Ю. Бутов – М., 2001., - 425с.
6. Зона Европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования г. Болонья.,19 июня 1999 года [Электронный ресурс] L:http://agiki.ru/agiki.aspx?id_articles=111)



АРТ-ПЕДАГОГИКА

ПОРТРЕТНАЯ АРТ-ТЕРАПИЯ В ПРЕОБРАЗОВАНИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

А.М. Громов, магистрант I курса
Научный руководитель — канд. пед. наук, профессор В.П. Анисимов
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Ключевые слова: образ «Я», личность, портретотерапия, портретная арт-терапия, портрет-камертон, аффирмация.

Современные исследователи (Т.А. Жалагина, Е.П. Ильин и др.) указывают на тревожную тенденцию роста числа педагогов и родителей с деформированной структурой личности, характеризующейся эмоциональным выгоранием, стремлением жить по чувственным шаблонам прошлого опыта, неспособностью преобразовать свои негативные переживания. Такие деформации личности становятся психологической причиной значительного внутриличностного рассогласования между притязаниями личности и реальными возможностями их удовлетворения. Также это приводит к обеднению, искажению, извращению зеркального образа "Я" (архетип человека и его зеркального двойника). Данные процессы могут являться причинами деформации самооценки личности, что, в свою очередь, оказывается причиной порождения новых внутриличностных и межличностных конфликтов.

Поэтому поиск продуктивных способов реконструкции искаженного Образа-Я, позволяющих нормализовать внутренний диалог как условие конструктивного диалога с внешним миром становится актуальным вопросом для современной педагогической теории и практики. Динамическое преобразование самооценки в процессе рефлексии своих личностных и профессиональных притязаний в соотношении с реальными возможностями может являться эффективной техникой созидания личностно-профессиональных качеств будущего педагога. К факторам, позволяющим регулировать внутриличностный и межличностный диссонанс, можно отнести *эмоционально рефлексивную гибкость* как *динамическую самооценку*, опирающуюся на адекватное восприятие собственного Я, степень сбалансированности притязаний индивида, его актуальных потребностей и способов саморегуляции, которыми владеет (или не владеет) человек. Проблема адекватного восприятия самого себя, своих качеств, свойств и особенностей возможен с помощью метода портретной арт-терапии, где основным инструментом является метод проективной психологии в портретной технике, которая выполняет двойную функцию: диагностическую и терапевтическую (коррекционную).

Но что же такое портретная арт-терапия? Каким образом можно создать условия для самокоррекции образа Я?

Портретная арт-терапия (или портретотерапия) связана с применением рисуночного портрета или фотографии для решения психологических проблем в процессе восприятия себя. Основным содержанием портретотерапии является создание и восприятие портретных образов с последующей рефлексией и обсуждением в различных видах творческих техник: рисование, коллаж, танцевально-двигательная импровизация, психодраматическая импровизация, поэтично-литературные эскизы и этюды, истории своей жизни.

Положительное воздействие портретотерапии на личность, ее самоотношение и отношения с окружающими проявляется как при индивидуально работе со специалистом (арт-терапевтом или арт-педагогом), так и при создании и обсуждении портретов с другими людьми (в группе). Осознание и создание образа «Я» в процессе создания автопортрета или портрета другого (чаще - близкого человека) - многогранный и творчески свободный процесс.

Используя самые разнообразные материалы изобразительной деятельности (от простых карандашей и красок до пластилина и даже иллюстрации из журналов, из которых особо стесняющиеся своего неумения рисовать могут делать коллажи) участники арт-терапевтического процесса попадают в атмосферу свободного самовыражения. Их цель — не создавать произведения искусства, а максимально выразить тщательно скрываемые в обычной ситуации эмоции. Прежде всего отрицательные. Ну и, конечно, максимально раскрепоститься. Далее в дело вступает специалист, который зачастую может по рисунку выявить самые глубинные причины расстройств и стресса и распознать их на более ранней стадии, чем обычный психоаналитик.

Портретотерапия – это раскрытие потенциала человека через рисование своего портрета в лучшем, позитивном образе. Такой портрет влияет не только на саму модель и на отношение к ней окружающих, но и на всю жизнь человека, поскольку новый образ создает совсем другие жизненные обстоятельства, которые ему соответствуют. Портрет — это видимый образ моего «Я». Это — преобразованный с помощью искусства живописи информационный отпечаток человека. Магия портрета огромна. Силой творчества можно активизировать дремлющий потенциал и позитивный опыт подсознания, избавляться от одиночества и психологических травм.

Нарисовать портрет-камертон – это значит настроить человека на удачу, гораздо быстрее, чем это делают другие методики. По сути – это безмолвная аффирмация, которая как катализатор запускает внутри человека его собственную программу успешной жизни и ведет к новым свершениям по тропе здоровья и любви. Портрет-камертон, на котором отражен новый образ «Я» человека, может помочь емусонастраиваться на определенную процветания, побед, любви и новых свершений. То есть, на себя – настоящего и будущего.

По литературным источникам и эмпирическим исследованиям можно сделать вывод, что адекватная самооценка студентов как будущих педагогов будет зависеть от сложившегося индивидуального опыта доминирующей стратегии поведения в конфликте. В качестве прогноза, на основании полученных данных возможно предположить, что особенности поведения в конфликте будущих педагогов являются отражением особенностей их самооценки, а именно стратегия поведения избегания и компромисса скорее всего будет свойственна для неадекватно заниженной самооценки. В итоге объекты исследования будут испытывать неудовлетворённость принятых решений в спорных вопросах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Портретная терапия [Электронный ресурс] // URL: http://samopoznanie.ru/articles/portretnaya_terapiya/
2. Портретная терапия [Электронный ресурс] Сапрыкин Василий // URL: <http://startacademy.ru/encyclopedia/Portretoterapiya>
3. Самооценка [Электронный ресурс] // Veni Vidi Vici: информационно-образовательный портал URL: <http://www.vevivi.ru/best/Samootsenka-ref142727.html>
4. Арт терапия. Техники и упражнения. Впечатления от занятий // URL: <http://psycabi.net/prakticheskie-metody/1822-art-terapiya-tekhniki-i-uprazhneniya-vpechatleniya-ot-zanyatij#ixzz3d9z7ViyL>



ВЛИЯНИЕ АКТЕРСКОГО ТРЕНИНГА НА ФОРМИРОВАНИЕ «ОБРАЗА – Я»

Д.А. Павлишина, магистрант I курса
Научный руководитель — канд. пед. наук, профессор В.П. Анисимов
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Ключевые слова: «Образ-Я», личность, импровизация, театральная ролевая игра, чувствознание, смысл индивидуального бытия, эскапизм, социализация versus псевдосоциализация, актерский тренинг, творчество, преобразование человека, моделирование траектории жизни.

Образ-Я как целостное представление человека о себе предполагает проявление чувствознания как рефлексивной способности (эмоционального интеллекта) в процессе непрерывного становления ценностей терминального и инструментального уровней индивида. «...человек, владеющий самостоятельно изобретенными способами выражения себя и своей роли в этом мире, быстрее и успешнее находит смысл своего бытия... Образное мышление на основе развитой способности саморегуляции порождает субъективные ценностные ориентации созидательного типа» [1, С. 151].

Наиболее простой, на первый взгляд, в наше время способ решения понимания себя – это медиаресурсы (Интернет), где происходит подмена живого общения виртуальным. В становлении подростка происходит процесс псевдосоциализации, закрепление видов психоэмоциональной инфантильности. Утрачивается способность чувствовать и понимать себя, осознавать *свои* эмоции и переживания как причину порождения мотивов и действий. Видимость безответственного общения, нереалистичность обстоятельств, ощущение виртуальной защищенности искажает личностный рост человека, возникают и усугубляются психические травмы и негативные душевные переживания, появляется опасность девиантных отклонений. А лучшим решением вопросов и проблем является «уход» от них, избегание любых вопросов к себе и решения проблемных и противоречивых ситуаций жизни.

Какие же реальные пути решения можно предложить? Основой отношения ребенка к себе выступает его отношение к совместной деятельности со значимыми взрослыми. Особенно явственно диалогические отношения, развивающие потенциальные возможности ребенка, проявляются в «ролевой игре». Содержанием «ролевой игры» являются предметно-опосредованные отношения людей. В ней ребенок эмоционально предвосхищает социальные последствия и потенциальную оценку взрослыми игрового действия. Выбор линии поведения в «ролевой игре» с другими детьми требует от ребенка определенной оценки собственных возможностей, т.е. определенной рефлексии. Отношение к себе («Образ Я») из опыта участия в «ролевой игре»

способствует формированию у ребенка сознательных целей – запоминать «ролевые» действия, фиксировать содержание игры, контролировать себя со стороны. Опыт «ролевой» игры отражается в «Образе-Я» ребенка в виде относительно устойчивых эмоциональных предпочтений, на основе которых появляется определенный уровень притязаний на ту или иную уже социально реальную роль. Такие условия реально создавать в ситуациях актерского тренинга.

Актерский тренинг основан именно на игровой природе человека, где увлеченность и вовлеченность в роль активно способствует формированию духовного мира личности при условии целесообразного самопонимания и самопознания.

Феномен актерского тренинга в том, что сам актер, его душа и тело и есть его создатель и инструмент. Поэтому сценическая арт-педагогика включает в себя и воспитание творца, и овладение профессией, и развитие организма человека в процессе обучения.

Театральная роль и импровизация – это своеобразная модель своей траектории жизни. «Весь мир - театр. В нем женщины, мужчины – все актеры. У них свои есть выходы, уходы, И каждый не одну играет роль.» («Как вам это понравится?») монолог Жак, акт 2, сцена 7). При внимательном изучении феномена игры первый, возможно, парадоксальный вывод, к которому можно прийти, заключается в том, что игра является некоторым видом деятельности, обуславливающим развитие тех или иных жизненно необходимых навыков, с тем, чтобы в дальнейшем адаптация, вызванная их применением, происходила наименее болезненно. Театр находится в неразрывной связи с обществом. Меняется общество, меняется и наука о театре, и актерские тренинги.

Каждое актерское упражнение тренирует одно или несколько психофизических качеств подростка - воображение, внимание, память, мышечная и психологическая свобода, его представление о своих возможностях и способах реализации их. Актерские тренинги могут активно помогать устранению личностных проблем, мешающих успешному развитию, способствовать тренировке творческих умений и навыков. Интерес театрального искусства и различных отраслей психологии и физиологии друг к другу не случаен. Так, известно, что большое влияние на формирование системы К.С. Станиславского оказали труды психолога Т.Рибо [2], физиологов И.М.Сеченова и И.П.Павлова [3; 4] В свою очередь, психологи и физиологи проявляют активный интерес к системе К.С. Станиславского и актерскому творчеству как условию преобразования человека.

Таким образом, главной задачей театрального тренинга оказывается исследование своего «Я» на основе изучения возможностей своих органов чувств, внимания, воображения, освобождения от барьеров, ограничивающих восприятие и останавливающих природосообразную реакцию человека, становясь «броней характера». В основе формирования актерских способностей лежат особенности личности и психические процессы человека, которые, с одной стороны, можно измерить с помощью методов психодиагностики, с

другой стороны, можно развивать, например, с помощью упражнений актерского тренинга. Такие занятия повышают оперативную и долговременную память, усиливают произвольное внимание, развивают ассоциативное мышление и творческие подходы при выполнении заданий, повышают стрессоустойчивость и направленность на достижение.

На формирование «Я-концепции» ребенка-подростка оказывают влияние многие факторы, но можно с уверенностью говорить о том, что актерские тренинги, безусловно, имеют все еще мало используемый ресурс в моделировании «Образ – Я», способности чувствовать и понимать себя, свои потребности, а также находить и реализовывать свои смыслы и ценности в социуме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анисимов В.П. Теоретические основы арт-педагогика: монография. – Лейпциг (Германия): Lambert, 2012. – 328 с.
2. Рибо Т. Психология внимания. М., 2011/
3. Павлов И.П. Полное собрание трудов Т. 3: Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных – условные рефлексы. (Статьи, доклады, лекции, речи). М.; Л., 1949.
4. Сеченов И.М., Избранные произведения. М., 1952. Т.1



К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРИЗНАКОВ ЛИДЕРСТВА

К.Б. Хангуев, магистрант I курса
Научный руководитель — канд. пед. наук, профессор В.П. Анисимов
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Ключевые слова: лидерство; формальные и сущностные варианты определения лидерства; арт-педагогическое определение лидерства; личность; видение, духовность; ответственность.

В контексте активных социально-психологических изменений и преобразований всех слоев общества проблема становления лидерства приобретает особую актуальность для педагогов.

Традиционная педагогика утверждает, что ответственность за социализацию и личностное становление личности несут родители и педагоги. Однако родители, как известно, не являются профессионалами в системе образования, а педагоги до сих пор не научились работать в согласовании с ними и с самим ребенком в создании условий его личностного становления как будущего лидера – «незаменимого» человека на своем месте как несущего Дар своего предназначения, а следовательно потенциально одаренного.

Однако практика образовательного процесса чаще не готова создавать оптимальные условия для реализации каждым индивидом своего лидерского ресурса. К сожалению, мы чаще наблюдаем работу педагогов и психологов лишь с теми индивидами, кто активно позиционирует свое стремление к собственной «звездности», оставляя без внимания тех своих подопечных, которые не стремятся демонстрировать свои достижения, но имеют очевидный потенциал проявления своей социальной значимости.

Вместе с тем, в области психолого-педагогических наук были проведены ряд исследований, затрагивающих различные аспекты становления лидерских качеств личности [А.Л. Уманский, 2004], [В.И. Гам, 2009], [Л.Н. Коньшева, 2009], [Э.Е. Лукьянчиков, 2003], [Т.Е. Вежевич, 2001], [В.Б. Сбитнева, 2006]. Они сводят, как правило, понимание лидерства как внешних, формальных качеств организатора. Так, лидерство рассматривается как процесс, при котором один член группы (лидер) *организует и направляет* (выделено мной – К.Б. Х.) других к достижению конкретной *общей цели* [3]. Другими словами, определяющим признаком лидерства является доминирование на основе подчинения, где властные полномочия лидера, в свою очередь, чаще порождают реакцию сопротивления или инфантильного подчинения. А это уже опасная позиция как для лидера, так и для ведомых им. Лидерство характеризуется здесь как свойство человека авторитарного толка, когда акцент делается на потребности лидера «вести за собой». Такие формальные (лишь внешне проявленные) признаки опасны уже потому, что желание индивида вести за собой и доминирование над мнением ведомых часто

оказывается фактором, порождающим внутриличностные конфликты окружающих, ибо не совпадают с их истинным намерением удовлетворять свои потребности лидерского содержания. Это допускает возможную интерпретацию неспособности такого (формального) лидера в особых ситуациях признавать лидерство ближнего, а значит, и принимать единственно верные решения в тех или иных ситуациях развития группы.

Сомнительным аспектом представленных определений лидерства так же является указание авторов на достижение конкретных общих целей. В соответствии с такими определениями цель может осознаваться только лидером и быть эгоистичной. А может удовлетворять потребностям только ближних для лидера людей. А может и быть согласованной с каждым из участников достижения цели. Какой из этих вариантов понимания общих целей является важнейшим, авторы, к сожалению, не указывают. Очевидно, что такой широкий спектр возможной интерпретации лидерства не устраивает нас, ибо правильной, на наш взгляд, будет только согласованная цель.

Другая группа исследователей кроме формальных признаков лидерства выделяет и неформальные. Так, например, в исследовании Е.Г. Андриянченко мы обнаруживаем определение неформального лидерства «как социально-психологический процесс, посредством которого наиболее *авторитетные* (выделено мной – Х.К.) сотрудники организуют и регулируют неформальные межличностные отношения в служебном коллективе, формируя тем самым его направленность и отношение к деятельности» [1, с. 21]. Исходя из данного определения у нас возникает ряд проблем, решение которых мы не находим в работе Е.Г. Андриянченко, одной из которых является вопрос: на основе каких ценностей (терминального и/или инструментального толка) авторитетные сотрудники выстраивают неформальные отношения? Другими словами, автор не акцентирует внимание на том, *чем обусловлен выбор* лидером ценностей созидательной (духовно-интеллектуальной) и/или ситуативно-материальной (вне духовных ценностей своих и ближних людей) направленности?

«Духовное лидерство ... выражено в любви..., открытой и чистой вере им и стремлении к своему самоопределению» [2, с. 2443]. Именно это должно быть, по нашему мнению первоосновой лидерства, которое позволяет достичь своего предназначения, как смысла жизни в условиях признания аналогичного устремления ближних. Эмоционально отзывчивое отношение к себе и ближним становится той нравственной основой, без которой истинное лидерство невозможно [там же].

С этой позиции, лидер – это человек, обладающий видением и за которым добровольно идут люди. С позиций арт-педагогике становление авторитетности человека происходит не в силу его стремления влиять, но в силу желания и добровольного стремления окружающих людей *считать его для себя влиятельным*, личностно значимым в тех или иных качества, свойствах и деяниях. Так, например, первобытные лидеры – шаманы и вожди племени оказывались в статусе лидера благодаря тому, что их духовные устремления и, в итоге, поведение было эмоционально притягательным и полезным для

ближних, которые добровольно считали его влиятельным для себя, вовлекаясь в эмоциональную орбиту созидания. Следовательно, лидерство – это не стремление влиять, но естественное желание окружающих воспринимать те или иные качества лидера привлекательными, лично значимыми, ценными и актуальными для себя. Только в этом случае лидер становится влиятельным для другого субъекта помимо своей воли, а, следовательно, и авторитетным, влиятельным субъектом, который способен иметь в виду потребности и намерения каждого из близких своих. Таким образом, одним из центральных качеств лидерства оказывается *служение* как жертвенности.

В результате проведенного анализа исследований представим далее нашу попытку дать определение лидерства с арт-педагогических позиций: *«лидерство – это внутреннее состояние человека, характеризующееся ответственностью и удовлетворенностью духовно-интеллектуальными достижениями своей жизни».*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андриянченко, Е.Г. Исследование влияния неформального лидерства на эффективность совместной деятельности сотрудников служебного коллектива / Е.Г. Андриянченко // Вестник МГОУ. – 2013. - №4. – С. 20-23.
2. Анисимов, В.П. К определению ключевого понятия арт-педагогики – ребенок / В.П. Анисимов // Фундаментальные исследования. – 2014. – №12, часть 11. – С. 2440-2449.
3. Психология. А — Я : словарь-справочник / М. Кордуэлл ; пер. с англ. К. Ткаченко. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000.



ТЕЗИСЫ

АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДУХОВНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ТВЕРСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Л. В. Бойко, аспирант 3-го года обучения
Научный руководитель — д. филол. н., проф. Е. Г. Милюгина
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Ключевые слова: педагогическое регионоведение, музыкально-эстетическое образование, музыкально-образовательная среда, духовные учебные заведения, рубеж XIX–XX веков, Тверская губерния.

Реформационные процессы, происходившие в конце XIX в. в системе российского образования, имели своей задачей внедрение концептуально новой образовательной модели, успешность реализации которой была связана с рядом педагогических условий. Среди этих условий в ракурсе нашего исследования особый интерес представляют те, которые были ориентированы на развитие музыкально-эстетической культуры учащихся, а также на овладение ими специальными теоретическими знаниями и практическими навыками в области музыкального искусства.

В качестве одного из основополагающих педагогических условий музыкального образования воспитанников духовных учебных заведений Тверской губернии мы, в частности, рассматриваем музыкально-образовательную среду, динамичное развитие которой, начиная с 1880-х гг., в значительной степени предопределило успешную реализацию актуального для начала XX в. проекта всенародного музыкально-хорового образования.



ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКАЯ ЭКСКУРСИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

И.В. Гришанкова, аспирант 3-го года обучения
Научный руководитель — д-р филол. наук, проф. Е.Г. Милюгина
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Актуальность концепции развития универсальных учебных действий обучающихся (УУД) для начального общего образования обусловлена необходимостью ускоренного совершенствования образовательного пространства с целью оптимизации общекультурного, личностного и познавательного развития младших школьников, создания условий для достижения успешности всеми учащимися. Мы считаем, что важным ресурсом решения этой педагогической задачи должно стать учебное лингвистическое краеведение.

Мы разработали программу лингвокраеведческих экскурсионных занятий для младших школьников, реализуемую во внеурочное время.

Основной целью доклада является освещение содержания и структуры учебной программы кружка «Юные лингвокраеведы», системы заданий, направленных на включение младших школьников в деятельностное освоение учебного материала с целью овладения познавательными универсальными учебными действиями и формирования способности самостоятельно успешно усваивать новые знания и умения и формировать соответствующие компетенции.



КОНФЛИКТНАЯ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЯ: ИНТЕРНЕТ-ТРОЛЛИНГ И ОСНОВНЫЕ РАЗНОВИДНОСТИ «ДИВАННЫХ ВОЙСК»

А.В. Тихомирова, аспирант 3-го года обучения
В.Н. Голов. студент отделения теологии
Научный руководитель — д. филол. н., проф. А.А. Богатырев
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Ключевые слова: конфликтная Интернет-коммуникация, троллинг, «диванные войска», информационное противоборство, коммуникативные роли и тактики, флейминг

Одним из распространенных пониманий предназначения всемирной сети Internet выступает представление об открытом информационном пространстве, позволяющем свободный обмен сообщениями и смыслами.

В фокусе нашего рассмотрения располагаются открытые наблюдению

собственно троллинговые [1] коммуникативные практики и их типология. Такое усиливающееся на просторах информационных Интернет-ресурсов явление как организованная групповая троллинговая атака на размещенное сообщение позволяет принять «фольклорную» милитаристическую метафору «диванные войска» за исходную для разделения сообщества информационных агрессоров на роды и виды согласно характеру вклада в полемику и исполняемому репертуару ролей.

Одним из возможных параметров классификации троллей выступает так называемый «ник» (англ. *nickname*), т.е. фиктивное имя коммуниканта (говорящего/пишущего). Таковых выделяется нами три основных вида. Эти три вида в свою очередь вступают в сложные отношения с визуальными символами – *аватарами*, коих также выделяется три вида с точки зрения рецепции – усиливающие; иллюстрирующие / дублирующие / поддерживающие; отвлекающие / дезориентирующие.

Поскольку персонаж может быть охарактеризован через исполняемую в драме общения роль (и соответствующий роли статус в том случае, когда он точно и однозначно определен и не вызывает сомнений), а в более широком методологическом приближении – через *пучок актантных функций*, представляется целесообразным описать наиболее типичные коммуникативные роли диспутантов, раскрываемые в конвенциональном речевом поведении, отмеченном соответствующими речевыми маркерами и коммуникативными тактиками. Наряду с характеризующим «роль» определенным социально значимым коммуникативным поступком предполагается также существование определенного психологического содержания коммуникативной роли, а также место роли в общем ансамбле коммуникативных инициатив и поступков на форуме (именно на странице обсуждения). Всего в докладе выделяется до двадцати пяти видов троллинговых ролей, в том числе с точки зрения имиджевой саморепрезентации и их вклада в троллинг и *флейминг* [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. <http://lurkmore.to> / Обсуждение:Троль#/
2. Гладченкова Е.А., Щербакова Г.Г. Троллинг и флейминг: к определению понятий // Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия. Материалы II-ой Между-народной научно-практической Интернет-конференции / Отв. ред. В.Ю. Меликян. Вып. 2. Ростов н/Д: ДониЗдат, 2012. – с. 79-84



КОММУНИКАТИВНЫЙ КВЕСТ КАК ОБУЧАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

А.В. Тихомирова, аспирант 3-го года обучения
Научный руководитель — д. филол. н., проф. А.А. Богатырев
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Ключевые слова: профессиограмма, коммуникативная компетенция, коммуникативный квест, профессиональные коммуникаторы, коммуникативный тренинг

Разрабатываемые сегодня профессиограммы и профессиокарты призваны отражать требования времени к современным специалистам, диктуемые работодателем и международными стандартами. К основополагающим элементам практически любой профессии, на наш взгляд, могут быть отнесены: квалификационные знания, профессиональная психологическая культура и высокий уровень риторической готовности в плане осуществления межкультурного общения. Таким образом, коммуникативная составляющая присуща практически любому профилю компетенций и требует специального и тщательного рассмотрения в контексте разработки компетентностной модели работника / выпускника. Высококвалифицированному работнику необходимо в совершенстве владеть стратегиями коммуникативного поведения, мастерски управлять тактиками общения, выбирать и реализовывать адекватный / оптимальный способ ведения конструктивного диалога в профессиональном дискурсе.

Оцениваемый уровень коммуникативной компетентности может быть соотнесен с одной стороны с врожденными способностями человека и общим характером его направленных усилий по их развитию (в рамках самоорганизации), общих и индивидуальных особенностей социализации, воспитания, образования, личного опыта коммуникации, а с другой – с определенными, развиваемыми в результате обучения или тренировки способностями и готовностями.

Одной из возможных интегративных технологий формирования и развития (вторичной, профессиональной, а также иноязычной, инокультурной и интер-культурной) коммуникативной личности выступает коммуникативный квест. Компонентами коммуникативного квеста выступают: коммуникативная ситуация, набор реализуемых в ней статусов общающихся и их коммуникативных ролей, *коммуникативная миссия*, профессиональные и/или инокультурные рамки межличностного общения, ресурсная база сегментных языковых средств и риторических схем организации и осуществления межличностного делового общения в контексте решения профессиональных и/или повседневных задач. Одним из существенных элементов оптимальной организации коммуникативного квеста выступает зона ближайшего развития обучающегося. В коммуникативном квесте может отрабатываться решение конкретной риторической задачи профессионала, например, такой как

«выведение клиента из состояния нерешительности в отношении оформления заказа». В частности, профессиональным коммуникатором могут быть использованы следующие коммуникативные тактики: идентификация возражений, категоризация их источников, использование приемов убеждения, в том числе рассмотрение возможностей оформления скидки, аргументированное обоснование цены на товар и др. Коммуникативный квест как интегративная технология обучения в данном случае отличается от тренинга более выраженным поисковым и эвристическим характером, широким привлечением элементов геймификации процессов обучения и самообучения.



ОБРАЗ ПРАВОСЛАВНОГО ПРОПОВЕДНИКА В СОЗНАНИИ ВЕРУЮЩИХ

И.А. Петрушко, аспирант 2-го года обучения
Научный руководитель — д. филол. н., проф. А.А. Богатырёв
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Ключевые слова: православный проповедник, секуляризация, моделирование, языковая личность, социальные ожидания, мудрость.

Эпоха интенсивной секуляризации общественного сознания началась более трех веков назад. Заметим, что взаимопроникновение религиозного мировоззрения и насущных «мирских» проблем человека проходит так глубоко, что «правильное и здравое» соотношение этих понятий порой сложно четко определить. В христианской традиции ключевые принципы в разрешении означенной проблемы концептуально освещены в церковном предании и текстах Священного Писания. Для верной интерпретации библейского текста и воплощения его принципов в повседневной жизни необходимы соответствующий духовный труд и серьезная филологическая, в том числе герменевтическая и риторическая подготовка. Священнослужители, миссионеры, педагоги, проповедники призваны быть путеводителями и лоцманами в духовно-ценностной одиссее меняющегося общества.

Каким же должен быть образ православного проповедника? Чего ожидает от него верующий современник? В поисках ответа на эти вопросы нами был осуществлен опрос слушателей образовательных курсов «В поисках Истины» при центральном православном храме города Ржев (воздвигнутого в честь Новомучеников и Исповедников Российских).

В эру информатизации и технологизации допустимо предположить, что требования и ожидания к форме и содержанию речи, стилю изложения и внешнему облику проповедника могут быть модернизационными. Например, в предполагаемые горизонты ожиданий могут входить такие составляющие как

владение новейшими медийными средствами передачи информации, свободное владение многими языками, здоровая физическая форма и элегантность (приближенная к стандартам имиджа преуспевающего представителя среднего класса), профессионально поставленная речь, использование новейших риторических, педагогических и психологических техник и т.д. Однако результаты опроса возвращают нас к идеалам, явленным двумя тысячами лет ранее самим Христом. Люди ждут и ищут собеседника открытого, искреннего, душевного, способного простым, понятным языком говорить о вечных ценностях, одним словом, мудрого учителя.

Мудрость является даром по милости Божией и в то же время результатом внимания к собственной внутренней жизни, напряжения духа и ясности ума. Поэтому успех общественной деятельности проповедника всецело зависит от его скрытой от внешнего наблюдателя глубокой внутренней работы, направленной на реализацию прежде всего в самом себе тех высоких принципов духовной жизни, которые он призван проповедовать.



АБСОЛЮТОЦЕНТРИЧНАЯ ФУНКЦИЯ ЯЗЫКА В ПРОСТРАНСТВЕ ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Л. С. Быша, аспирант 1-го года обучения
Научный руководитель — д. филол. н., проф. А.А. Богатырёв
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь

Ключевые слова: язык, текст, логос, герменевтика, смысл, Абсолют.

Попытки осмысления языка как коммуникативной системы апеллируют к понятию *логоса*, содержание которого в различных трактовках определяется либо как «слово» (профанное), «высказывание/ речь», «понятие» (также «суждение» и «смысл»), либо как Логос в его *онтологическом содержании* – как закон бытия (Космический логос, «общий»/ «всеобщий» законопорядок). В этом смысле Логос обретает свое изначальное и сакральное значение – Божественное слово, БогоСлово, Слово Жизни. В свете последнего осмысления логоса определение В. Ф. Гумбольдтом языка как «деятельности духа» обретает иную трактовку: язык есть «духовная деятельность, направленная на выражение мысли», но мысли именно божественной, призванной служить делу познания Бога, жизни «пред лицом Божиим», личного спасения, обретения вечной жизни в Боге и т.д.

В то же время логос – это Слово, которое каждое мгновение вызывает новый ответ, составляя, таким образом, парадигму отношений между Богом и человеком, заключенную О. Розеншток-Хюсси (1888-1973) в формулу «Бог заставляет нас говорить» [3]. Слово в таком понимании обращено с целью сообщить духовные смыслы к рефлексивному сознанию (и душе человека), готовому (или не готовому) воспринять Логос. Такого рода модель выстраивает особый тип религиозной диалогичности, представленный М. Бубером в сочетании *Я и Ты* [1] как коммуникации с Абсолютом, отношении между Богом и человеком.

В рамках означенного общего подхода язык логично рассматривать как носитель, выразитель и транслятор бытийных смыслов. Художественный текст в этом случае становится для интерпретатора благоприятным материалом, на котором можно проследить действие языка в его экзистенциальной сущности, т.е. – в направленности на выражение глубоких смыслов существования, в актуализации переживания бытия-в-мире. Использование техник герменевтического анализа позволяет усмотреть в конкретных языковых формах присутствие дыхания Абсолюта, обращенного к читателю *логоса*, выявить эзотеричные (т.е. неявные и глубокие, Богатырёв, 1996, 1998 [2, с. 77]) духовные смыслы и метасмыслы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бубер, Мартин. Я и ТЫ / Перевод В.В.Рынкевича // Мартин Бубер. Два образа веры. М., 1995. – С. 16-92
2. Богатырёв А.А. Элементы неявного смыслообразования в художественном тексте. Учебное пособие для студентов филологических факультетов. – Тверь: ТвГУ, 1998. - 101с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.biblus.ru/Default.aspx?book=97557p2>].
3. Розеншток-Хюсси О. Бог заставляет нас говорить /Сост., пер. с нем. и англ., послесл. и коммент. Пигалева А.М.- М.: Канон+РООИ "Реабилитация", 1997. - 288 с. - (Серия: «История философии в памятниках»).

ПРОФИЛАКТИКА ДЕТСКОГО НЕГАТИВИЗМА В АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СЕМЬИ

Т.П. Клейникова, соискатель кафедры дошкольной педагогики и психологии
Научный руководитель — к. пед. н., проф. В.П. Анисимов
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Ключевые слова: детский негативизм, арт-педагогика, арт-педагогическое сопровождение, рассогласованный стиль воспитания.

В докладе рассматривается понятие детского негативизма, раскрываются его причины и способы профилактики с позиции арт-педагогического подхода. Проблема детского негативизма является актуальной и все более острой для родителей и педагогов, которые задаются вопросами: в чем же причина подобного поведения ребенка? Что побуждает его, так активно протестовать против знакомых и привычных для взрослых правил, просьб и воспитательных воздействий. Негативные реакции начинают проявляться уже на самом раннем этапе развития ребенка: от рождения до 3 лет. Именно этот возрастной период характеризуется становлением личности маленького человека и содержит в себе ряд возрастных кризисов. Поэтому очень важно уже с самого раннего возраста своевременно распознать признаки негативизма ребенка, разобраться и осознать его причины, для преодоления личностных проблем общения взрослых с детьми в поведении и проявлении личности в будущем.

Под **детским негативизмом** мы понимаем такое самочувствие и соответствующее ему поведение ребенка, при котором он, неосознанно пытается противостоять директивным воздействиям взрослых или сверстников. Причиной такого противодействия может быть неудовлетворенная потребность в учете желания ребенка в самоутверждении, защите своего Я от вторжения в границы индивидуальных притязаний, неблагоприятное (то есть неадекватное в соответствии с особенностями его роста, развития и психоэмоциональных склонностей) влияние со стороны близкого взрослого [3, С.487;4, С. 311]. В соответствии с особенностями темперамента ребенка, негативизм может проявляться в форме упрямства (для детей с сильным типом нервной системы) и капризности (для детей со слабым типом нервной системы)[2,С.194, 506].

В закреплении негативизма особую роль играют детско-родительские отношения и конкретный стиль воспитания ребенка в семье - чем более рассогласованы педагогические воздействия родителей, тем более ярко и деструктивно проявляется негативизм. Таким образом, негативное поведение ребенка является сигналом его эмоционального неблагополучия, а педагогическая некомпетентность родителей препятствует предупреждению его закрепления в качестве черты личности.

Система традиционного воспитания активно использует в своей практике средства для повышения педагогической культуры и компетенции родителей

(родительские собрания, консультации, праздники), однако, к сожалению, все эти способы ориентируются на «массового» родителя и «среднего» ребенка, и не позволяют учитывать индивидуальный опыт и особенности каждой конкретной семьи.

Осознать свои педагогические позиции и согласовать их с учетом индивидуальных особенностей ребенка для каждой семьи возможно в процессе работы над развитием собственной эмоциональной отзывчивости родителей. Такая работа достаточно удобно и эффективно проводится в рамках арт-педагогического подхода в воспитании.

Арт-педагогом создаются такие условия для творческого преобразования инструментальных ценностей человека на фоне переживания состояния внутренней защищенности, когда он сможет самостоятельно исследовать и находить согласованное разрешение внутренних противоречий в чувствах, образах, моделируя конструктивно устойчивые новообразования, которые смогут проявиться в поведении [1, С.243-244]. И, таким образом, преобразовав собственный негативный опыт каждый родитель предупреждает возникновение такого опыта у ребенка, так как ребенок раннего возраста перенимает родительское поведение и отношение к окружающему миру на основе прямого подражания. Помимо этого, преодолев внутренние конфликты, у взрослого появляется опыт конструктивного разрешения и внешних конфликтов с окружающими людьми.

Таким образом, наиболее удобно и эффективно организовывать такое арт-педагогическое сопровождение даже в условиях традиционных ДООУ в рамках эстетического развития. Так, арт-педагогические условия организации занятий эстетико-гуманитарного цикла позволяют формировать опыт осознания и вербализации своих негативных состояний, настроений, мотивов, и, как следствие, управление ими и самопреобразования их в позитивные желания и потребности, а так же нравственные отношения, у каждого субъекта образовательного процесса – родителя, ребенка, педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: Монография. – Тверь: Твер.гос.ун-т, 2010.
2. Большой психологический словарь /Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко – СПб.; ЕВРОЗНАК, 2005.
3. Новейший психолого-педагогический словарь/ сост. Е.С. Рапацевич; под общ.ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010.
4. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ.ред. В.Б. Шапаря. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005.

АУДИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ

М.С. Шавга, преподаватель кафедры русского языка как иностранный
ФГКВООУ ВПО «Военная академия воздушно-космической обороны имени
Маршала Советского Союза Г.К. Жукова»
Министерства обороны РФ, г. Тверь
соискатель кафедры теологии
Научный руководитель — д. филол. н., проф. А.А. Богатырёв
Институт педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Ключевые слова: аудирование как один из методов овладения иностранным языком, смысловое восприятие и осмысливание, аудиторная работа, РКИ (русский язык как иностранный)

Аудирование - процесс восприятия и понимания звучащей речи. Аудирование рассматривается как цель и средство обучения иностранному языку. При использовании аудирования у студентов срабатывает механизм проговаривания. Успешность процесса аудирования зависит от правильности внутренней имитации на уровне слов и словосочетаний, а после на уровне предложений.

Решающую роль в процессе аудирования играют смысловое восприятие и осмысливание. Смысловое восприятие включает четыре этапа:

- смысловое прогнозирование: его роль состоит в актуализации семантического поля, соотносимого с общим смыслом гипотезы (этот этап одинаков в аудировании и чтении);
- вербальное сличение: происходит распознавание звуковых образов, дифференциация омофонов, различение акустических признаков;
- установление смысловых связей между словами и между смысловыми звеньями;
- смыслоформулирование: обобщение всей проделанной мыслительной работы, состоящей в выявлении смысла сообщения и переводе его на внутренний код.

Процесс осмысливания дополняет этот процесс. Он заключается в компрессии фраз, фрагментов текста. Остаются не востребуемые смысловые сгустки, высвобождается неактуальное в информативном плане. Память разгружается для приема новой информации, а самое существенное откладывается в долговременной памяти.

Положительным результатом аудирования является понимание речевого высказывания. Оно может проходить с разной степенью глубины, точности и полноты.

Выделяются четыре уровня понимания иноязычной речи на слух:

- фрагментарное (понимается значение отдельных лексических единиц);
- глобальное или общее (понятые элементы дают представление лишь о самом общем содержании текста);
- детальное или полное понимание (полное понимание элементов содержания и его языковых средств выражения);
- критическое понимание (точное, глубокое понимание содержания высказывания, его мотивов и целей, а также подтекста).

В докладе рассматривается ситуация и процесс использования аудирования как одной из учебных форм овладения иностранным языком. Рассматривается аудиторная работа двух групп, изучающих иностранный язык. В качестве изучаемого иностранного языка в одной группе выступает – русский язык, а в другой группе – английский язык. В ходе работы были выявлены достоинства и недостатки учебного процесса с привлечением аудирования как ведущей формы учебной работы.



СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ 'MERULA ALBA'

19-20 июня 2015 г.

БОЙКО Людмила Валентиновна, аспирант 3-го года обучения кафедры РЯсМНО Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь (научный руководитель – доктор филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина); заведующая музыкальным отделением ГБОУ СПО «Тверской педагогический колледж», г. Тверь; e-mail: bo_mila@mail.ru

БЕРЕЗКИН Никита Сергеевич, магистрант I курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», (Направление 050.400.68 «Психолого-педагогическое образование», образовательная программа магистерской подготовки «Психология и педагогика общего и профессионального образования»; научный руководитель – канд. психол. наук, доцент Травина С.А., кафедра педагогики и психологии начального образования), e-mail: nberezkin@mail.ru

БЫША Лидия Сергеевна, аспирант 1-го курса факультета ИЯиМК ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (программа «Лингводидактика и филологическая герменевтика»; научный руководитель – доктор филол. наук, проф. А. А. Богатырев); Тверь; e-mail: lidiya_bysha@mail.ru

ГАВВА Маргарита Васильевна, магистрант 2-го курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Направление 050100 .68 «Педагогическое образование»; образовательная программа магистерской подготовки «Музыкальное искусство в образовании»; научный руководитель – доктор филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина); преподаватель фортепиано, концертмейстер МБОУ СОШ №27, г. Тверь; e-mail: gavyshka@mail.ru

ГОЛОВ Вячеслав Николаевич, студент 3-го года обучения отделения теологии Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь (научный руководитель – доктор филол. наук, проф. А.А. Богатырёв); ТвГУ; e-mail: golvych@mail.ru

ГРИШАНКОВА Ирина Валерьевна, аспирант 3-го года обучения кафедры РЯсМНО Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (научный руководитель – доктор филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина); учитель начальных классов МОУ СОШ № 29, г. Тверь; e-mail: nabiulinai@rambler.ru

ГРОМОВ Александр Михайлович, магистрант I курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», (Направление 050.400.68 «Психолого-педагогическое образование», образовательная программа магистерской подготовки «Психология и педагогика общего и профессионального образования»; научный руководитель – канд. пед. наук, проф. В.П. Анисимов); e-mail: gromovalexxxx@yandex.ru

КОРОЛЕВА Марина Евгеньевна, магистрант 2-го курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»; направление подготовки 050100.62 – Педагогическое образование; программа «Музыкальное искусство в образовании» (научный руководитель – доктор филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина); преподаватель фортепиано, концертмейстер МОУ СОШ №27, г. Тверь; e-mail: kor-ma@mail.ru

КЛЕЙНИКОВА Татьяна Петровна, соискатель кафедры дошкольной педагогики и психологии Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования; научный руководитель — канд. пед. наук, проф. В.П. Анисимов); специалист по учебно-методической работе Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г.Тверь; e-mail: tatyana-kleynikova@yandex.ru

МАЧУЛЬНАЯ Марина Александровна, магистрант 2-го курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»; направление подготовки 050100.68 Педагогическое образование; программа «Музыкальное искусство в образовании» (научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н.Р. Скребнева); старший преподаватель кафедры музыкального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»; e-mail: marina.ma5555@yandex.ru

ОРЕХОВ-МАЙСКИЙ Алексей Николаевич, магистрант 2-го курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»; направление подготовки 050100.68 Педагогическое образование; программа «Музыкальное искусство в образовании» (научный руководитель – доктор филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина); e-mail: tverman@yandex.ru

ПАВЛИШИНА Дарья Алексеевна, магистрант I курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», (Направление 050.400.68 «Психолого-педагогическое образование», образовательная программа магистерской подготовки «Психология и педагогика общего и профессионального образования»; научный руководитель – канд. пед. наук, проф. В.П. Анисимов); e-mail: pedagog.doshkolnik@tversu.ru

ПЕТРУШКО Иван Алексеевич, аспирант 2-го года обучения кафедры английской филологии факультета иностранных языков и международной коммуникации ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь (научный руководитель – доктор филол. наук, проф. А.А. Богатырёв); ассистент кафедры теологии ТвГУ; личный секретарь епископа Ржевского и Торопецкого Адриана; e-mail: ivan_petrouchko@mail.ru

СОКОЛОВА Ирина Александровна, магистрант 2-го курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»; направление подготовки 050100.68 Педагогическое образование; программа «Музыкальное искусство в образовании» (научный руководитель – канд. психол. наук, доцент О.В. Сусоева), преподаватель сольфеджио, музыкальной литературы МБОУ ДОД ДШИ №1 им. М.П. Мусоргского, г. Тверь; e-mail: kolovrrat@mail.ru; pedagog.musika@tversu.ru

ТВЕРСКАЯ Владислава Андреевна, магистрант I курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», (Направление 050.400.68 «Психолого-педагогическое образование», образовательная программа магистерской подготовки «Психология и педагогика общего и профессионального образования»; научный руководитель — д-р пед. наук, проф. В.М. Лобзаров); специалист по учебно-методической работе кафедры дошкольной педагогики и психологии методист магистратуры Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»; e-mail: inmyself@mail.ru

ТИХОМИРОВА Анастасия Владимировна, аспирант 3-го года обучения Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь (научный руководитель – доктор филол. наук, проф. А.А. Богатырёв); ТвГУ; e-mail: innova86@mail.ru

ХАНГУЕВ Константин Борисович, магистрант 1-го курса Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», (Направление 050.400.68 «Психолого-педагогическое образование», образовательная программа магистерской подготовки «Психология и педагогика общего и профессионального образования»; научный руководитель – канд. пед. наук, проф. В.П. Анисимов); e-mail: pedagog.doshkolnik@tversu.ru

ШАВГА Марина Сергеевна, преподаватель кафедры РКИ ВА ВКО им. Г.К. Жукова; соискатель кафедры теологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь (научный руководитель – доктор филол. наук, проф. А.А. Богатырёв); ТвГУ; e-mail: Marina.Shavga@list.ru