Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск сорок восемь. Часть 1.

Ответственный за выпуск Е.Ю. Пономарёва

ISSN 2311-1305

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Сдано в набор 2.10.2015. Подписано к печати 30.09.2015.
Формат 60x90x16. Печать офсетная. Печать офс. Условн. печатн. страниц 20.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии
Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта)
РИО ГПА ул. Севастопольская, 2 а, г. Ялта
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ) «КРЫМСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В. И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия: Педагогика и психология
48 (1)

Ялта
2015

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 30 сентября 2015 года (протокол № 1)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 48. – Ч. 1. – 500 с.

Редакционная коллегия:

Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор;
Аблаев Э. А., доктор педагогических наук, профессор;
Заслуженюк В. С., доктор педагогических наук, профессор;
Редькина Л. И., доктор педагогических наук, профессор;
Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор;
Шушара Т. В., доктор педагогических наук, доцент;
Богинская Ю. В., доктор педагогических наук, доцент;
Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент;
Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор;
Черный Е. В., доктор психологических наук, доцент;
Дорожкин В. Р., доктор психологических наук, доцент;
Калина Н. Ф., доктор психологических наук, профессор;
Усатенко О. Н., кандидат психологических наук, доцент;
Бура Л. В., кандидат психологических наук;
Латышева М. А., кандидат психологических наук, доцент;
Мартынюк О.Б., кандидат психологических наук, доцент.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации Министерства связи и массовых коммуникаций Российской Федерации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г.

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (лицензионный договор №171-03/2014).

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Рецензенты:

Ефимова В. М., доктор педагогических наук, доцент;
Якса Н. В., доктор педагогических наук, доцент.

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2015 г.

Султанова И. В. **ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИ НА УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ** **478**

Ярая Т. А. **ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА СПЕЦИАЛИСТОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ** **486**

ПСИХОЛОГИЯ

Бруннер Е. Ю.	**НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ ВНИМАНИЯ ПО КОРРЕКТУРНОЙ ПРОБЕ НА ОСНОВЕ ОФТАЛЬМОЛОГИЧЕСКИХ КОЛЕЦ Е. ЛАНДОЛЬТА**	**364**
Бруннер Е. Ю.	**ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ И ПАМЯТИ ОПИАТЗАВИСИМЫХ ЮНОШЕЙ**	**372**
Вакарев Е. С.	**ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ УЧИТЕЛЕЙ**	**400**
Зотова А. А.	**ХАРАКТЕРИСТИКА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ МОЗГА И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛЕВШЕСТВЕ**	**407**
Калашян Я. Г.	**ПОНЯТИЕ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ» В ПСИХОДИНАМИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**	**415**
Ковалевская А. А.	**ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ СТРАХОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**421**
Молчанова О. А.	**МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**	**428**
Пономарёва Е. Ю.	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ**	**437**
Попова О. А. **Бруннер Е. Ю.**	**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ**	**446**
Рудакова О. А.	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**	**454**
Смайлова С. А. **Руссу А. В.**	**ПСИХОДИАГНОСТИКА СКЛОННОСТИ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ**	**460**
Старовойтов А. В.	**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**470**

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор,
директор Глузман Александр Владимирович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОБЛЕМА ГУМАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Гуманизация образования анализируется как формирование целостности личности, субъектности будущего профессионала, объединение в его мышлении научнорациональной и гуманитарной культур мышления. Выявлен существенный потенциал гуманизации образования, содержащийся в социально-гуманитарных вузовских дисциплинах, философии, в дисциплинах любого цикла.

Ключевые слова: гуманизация, профессионализм, образование, культура мышления, целостность личности.

Annotation. Humanization of education is analyzed as the formation of personal integrity, of the subjectivity of the future of a professional Association in his thinking nanorazmernoi and humanitarian cultures of thinking. Identified significant potential for the humanization of education contained in the socio-humanitarian University of the disciplines of philosophy, in the disciplines of any cycle.

Keywords: humanism, professionalism, education, culture, thought, personal integrity, subjectivity.

Введение. Российское общество находится на переломном этапе своего развития, который характеризуется переоценкой ценностей, критикой и преодолением того, что мешает дальнейшему движению вперед. Высшим гуманистическим смыслом социального развития становится утверждение отношения к человеку как высшей ценности. Человек как самоцель развития, как критерий оценки социального процесса представляет собой гуманистический идеал происходящих в стране преобразований. Поступательное движение к этому идеалу связано с гуманизацией жизни общества, в центре планов и забот которого должен стоять человек с его нуждами, интересами, потребностями. Поэтому гуманизация образования рассматривается как важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции.

Формулировка цели статьи. В статье рассмотрен вопрос реализации принципа гуманизации образования, который предполагает создание особой модели учебно-воспитательного процесса, ее технологию, организацию, охватывающую все этапы становления гуманноориентированных профессионально-личностных качеств будущего специалиста.

Изложение основного материала статьи. Термины «гуманистический» и «гуманитарный» весьма близки по своему смыслу в обыденном употреблении, и тем не менее их все чаще начинают различать в дискуссиях о гуманитаризации образования. И в этом различении есть свое рациональное зерно.

Гуманизм (от лат. humanus – человеческий) – «исторически изменяющаяся система воззрений: признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности желаемой нормой между людьми; в узком смысле – культурное движение эпохи Возрождения» [4].

Таким образом, уже само слово «гуманизм» имеет два значения: широкое и узкое. Широкое значение обозначает систему ценностей, возвышающих человеческую личность, ставящую в основу любого проекта или действия благо и счастье человека, его неотъемлемые и естественные права на достойную жизнь. Узкое значение характеризует культурное движение эпохи Возрождения (XIV – XVI вв.) в Европе (особенно в Италии и Германии). Именно в рамках этого движения и появляется сам термин «гуманизм», первоначально понимавшийся его представителями как определенный вид интеллектуальных занятий филологического плана, т.е. как изучение риторики, грамматики, поэзии, этики, философии. Напомним, что термин «филология» изначально переводился с греческого как «любовь к слову». В центре внимания гуманистов эпохи Возрождения стояло «слово», мудрое слово, которое они искали прежде всего в античных текстах, а целью их занятий являлось возвышение человеческой личности через познание античной мудрости.

Слово «гуманитарный» впоследствии закрепляется за комплексом наук (гуманитарные науки), имеющих своим предметом те или иные проявления человеческой духовности, т.е. за филологией, этикой, философией, историей, эстетикой, юриспруденцией и т.д. Соответственно представителей этих наук стали называть гуманитариями в отличие от гуманистов, т.е. тех людей (безразлично к роду их занятий), которые руководствуются в своей деятельности гуманистическими идеалами.

Принципиальное различие между гуманитарными и естественными науками с особой силой было подчеркнуто баденской школой неокантианцев (особенно Г. Риккертом), считавших, что естествоиспытатели познают объективные предметы и их целью является описание общего, типичного, универсального (т.е. поиск законов природы), а гуманитарные науки изучают проявление человеческого духа, субъективность и уникальность человеческой жизни. Г. Риккерт указывал, что в гуманитарных исследованиях на первое место выходят ценности человеческой жизни (значимые исторические события, жизнь великих деятелей, гениальные литературные произведения и т. п.). Это противопоставление гуманитарных и естественных наук было поддержано также представителями феноменологической герменевтики, которые указывали, что в естествознании стремятся к объяснению событий (природы), а в гуманитарной сфере возможно лишь понимание феноменов человеческой жизни.

Историческая традиция трактует таким образом термин «гуманистический» как характеристику системы ценностей, возвышающей человека, т.е. о гуманизме, гуманном, гуманистическом можно говорить лишь тогда, когда имеется ввиду деятельность, учения, социальный институт, поступки, возвышающие человека, способствующие его благу, счастью, свободе, справедливости. Соответственно, термин «гуманитарный» соотносится с определенными профессиональными занятиями, направленными

Умерова Э. Р. **СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К НАРОДАМ МИРА У ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕЙ ГРУППЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** **289**

Фалка Ф. П. **НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АДМИРАЛА А. С. ШИШКОВА (1754-1841)** **295**

Фоменко А. А.
Моцовкина Е. В. **ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ** **304**

Харабаджах М. Н. **СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ** **307**

Хрулёва А. А. **ХАРАКТЕРИСТИКА АППАРАТНЫХ И ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ** **317**

Шабалина Е. Н. **ПЕРЕПРОГРАММИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСОВ КАК ПУТЬ К ЭВРИСТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ** **326**

Шачкова Э. В. **ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК СУБЪЕКТА ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ** **335**

Шувалова И. Н. **РЕАЛИИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** **342**

Шушара Т. В. **ИДЕАЛЫ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЖЕНСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КРЫМА В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА** **348**

Ярощук Г. С. **МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ** **357**

Разумова С. О.	**ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНО-ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОМ ЗВЕНЕ ОБРАЗОВАНИЯ**	**218**
Ратовская С. В.	**НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВНЕДРЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ В ПРАКТИКУ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**	**225**
Решаева А. А.	**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ С ДВУМЯ ПРОФИЛЯМИ ПОДГОТОВКИ: НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК**	**235**
Рокотянская Л. О.	**КОМПОНЕНТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ВУЗЕ**	**241**
Рытова К. В.	**ФОРМЫ И МЕТОДЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**	**248**
Светличный Е. Г.	**ПРОФЕССИОГЕНЕЗ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ЮРИСПРУДЕНЦИИ**	**255**
Скоробогатова М. Р.	**ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ**	**259**
Соловьев В. И.	**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖЕЙ**	**268**
Табакова А. А.	**ВЛИЯНИЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ КРЫМСКИХ ТАТАР НА РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА ДОШКОЛЬНИКОВ**	**274**
Табунщик М. Ю. **Горбунова Н. В.**	**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**282**

на понимание и истолкование поведения человека, его духовной жизни, мира человеческой культуры. Все эти занятия объединяются термином «гуманитарные науки».

Вместе с тем общее корневое слово (Homo), лежащее в основе указанных терминов говорит о смыслоообразующем их единстве. Если обратиться к исходной традиции трактовки гуманитарных наук, восходящей к великим гуманистам Возрождения, то известно, что под гуманитарными занятиями они имели в виду, не просто изучение поэзии, риторики, античной философии (эта интенция всегда существовала в истории), а нечто более высокое – познание мудрости через слово, возвышающее человека. Другими словами, гуманитарные науки лишь тогда отвечают своей изначальной функции, когда открывают в человеке личность, ее неповторимость и уникальность, ее высшую самоценность, когда они служат гуманистическим идеалам.

Гуманизация высшего образования – проблема не региональная, а интернациональная, решаемая во многих цивилизованных странах и разрабатываемая в международных организациях. В Уставе ЮНЕСКО образование рассматривается как цель поддержания справедливости, свободы и мира. Международная конференция по образованию (1995 г.) провозгласила своей главной целью формирование человека, ибо «человек – не экономический фактор, не простое орудие, средство достижения цели», – в нем самом заложена самостоятельная цель развития» [5].

Теперь, в начале новой эпохи цивилизации, ориентированной на человека, гуманизация систем образования становится важнейшим ресурсом социально-культурного и научно-технического прогресса всего человечества, главным средством гуманизации общества, вступившего в третье тысячелетие.

Философские основания гуманизма получили свое теоретическое воплощение и развитие в ряде антропологических концепций, не только марксистских, как это считалось в прошлом, но и в других, особенно в экзистенциализме и персонализме. При всех их различиях они имеют своей фундаментальной основой человека, стремление к его возвышению и благоденствию. В то же время все они осуждают капитализм, как антигуманное общество, уродующее и принижающее человека как личность. Эти концепции в наше время не утратили своей актуальности в условиях возрождения буржуазных общественных отношений в странах СНГ, что ведет к дегуманизации общества и его учебных заведений.

В противовес этим негативным тенденциям, гуманизм ставит в центр внимания человека – студента, педагога, руководителя, культивирует гуманные, демократические отношения между ними, свободные от авторитаризма и голого администрирования, основанные на общности интересов и цели в подготовке специалистов, в которых нуждается современное общество. И подлинным воплощением идей гуманизма в высшей школе являются гуманизация и гуманитаризация высшего образования.

Гуманизация и гуманитаризация высшего образования способствуют гуманизации общества во всех его структурах, отражая происходящие в нем процессы и испытывая их влияние.

Важнейшим условием гуманизации и гуманитаризации высшего образования является их взаимосвязь и взаимодействие с глобальными системами общества: наукой, культурой, производством, – без чего невозможна гуманизация личности специалиста.

Образование строится на научной основе и является главным рычагом передачи научных знаний новым поколениям специалистов. Свою исключительную роль в развитии образования наука выполняет в силу своей специфики как системы человеческой деятельности по производству знаний в ряде отраслей, как непосредственной производительной силы, как органической части материальной и духовной культуры.

Реализуя свои социальные функции, наука оказывает определяющее влияние на всю систему высшего образования, ее направленность и содержание, формы и методы подготовки специалистов. Таково основное условие существования, функционирования и развития высшего образования, которое чутко реагирует на изменения в сфере науки, происходящие в ней процессы устаревания и обновления прежних знаний [3].

С другой стороны, наука не может успешно развиваться, не опираясь на высшее образование, которое удовлетворяет ее потребности в новых кадрах работников науки через аспирантуру и соискательство, студенческое научное творчество и выполняет большой объем фундаментальных и прикладных научных исследований. Образование и наука сливаются в единую, целостную научно-образовательную систему, что на практике уже привело к созданию учебно-научных комплексов, выполняющих одновременно учебно-воспитательные и научно-исследовательские функции.

Высшее образование и особенно его гуманитарные аспекты призваны способствовать обогащению духовного мира студентов, приобщению их к сокровищам национальной и мировой культуры и цивилизации, расширению кругозора, без чего невозможно формирование разносторонне развитой личности. В современных условиях кризиса и деградации культуры студенчество способствует гуманизации культурного процесса и преодолению отчуждения человека от культуры.

Процесс формирования и совершенствования личности студента характеризуется сложностью и противоречивостью, отражающей реалии современного общества, происходящие в нем динамические изменения. Студенчество, формирующееся из всех социальных слоев населения, подобно чувствительному барометру отражает настроения и взгляды общества через призму новых условий общественной жизни – перехода к рыночным отношениям и снижения жизненного уровня населения, глубокого экономического и духовного кризиса, возрастания преступности и дегуманизации человеческих отношений.

Все классическое наследие дидактики от Яна Коменского до наших дней пронизывает центральная идея – формирование в процессе обучения личности ее нравственного облика и самостоятельного мышления. Педагогическая система, как указывал Коменский, «должна способствовать созданию таких школ, которые станут истинными и живыми мастерскими людей, а образовывать человека есть искусство искусств». Таков был замысел его главного труда – «Великой дидактики».

«Великая школа, – писал он, – должна прежде всего показать человеку, что в нем есть самого драгоценного, осознать себя частицей бессмертного мирового духовного развития» [1].

И. Песталоцци выступал за гармоническое развитие сил и способностей учащихся, поэтому центром воспитания он считал формирование личности: «Деятельная любовь к людям – вот что должно вести человека вперед» [2].

Красавина Ю. В. **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КАЛЛИГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ** **156**

Красюкова Е. С. **СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ЛЕТНИХ ДЕТСКИХ КОЛОНИЯХ КРЫМА НАЧАЛА XX ВЕКА** **162**

Лажуева С. М. **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ** **167**

Лисецкая И. А. **ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ДОСТИЖЕНИЯ КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА** **176**

Наимова Е. А. **КАК РАЗВИТЬ ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ? РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ДИАЛОГОВОМ ОБУЧЕНИИ** **180**

Овчинникова М. В. **ЭКСТРЕМАЛЬНЫЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ (МЕТОД ПОДБОРА)** **186**

Остапенко В. Н.
Осыка В. Е.
Горщар Р. С.
ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ **194**

Осьмачкина А. А.
Бажан З. И.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРНОГО ЖАНРА В ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА **198**

Пирожкова А. О. **ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «УГЛУБЛЁННЫЙ ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА» НА 4 КУРСЕ ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ «ЗАРУБЕЖНАЯ ФИЛОЛОГИЯ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА)»** **204**

Разбеглова Т. П. **ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЖОНА ЛОККА И ИХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ СМЫСЛ** **211**

Ветров С. В.	**ТЬЮТОРСТВО КАК СРЕДСТВО ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ**	**59**
Вовк Е. В.	**ОБЗОР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ**	**66**
Глузман Н. А.	**ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАРШРУТА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**	**71**
Година К. А.	**ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЧУВСТВ И ЭМОЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**81**
Горбунова Н. В. **Фоминых Н. Ю.**	**ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТЫСЯЧЕЛЕТИЙ**	**90**
Гордиенко Т. П. **Бугаева П. В.**	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЭЛЕКТРОЭНЕРГЕТИКА И ЭЛЕКТРОТЕХНИКА»**	**100**
Гордиенко Т. П. **Смирнова О. Ю.**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**	**106**
Городова А. Н.	**ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС**	**111**
Гришко И. В.	**ЭМПАТИЙНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**	**118**
Ерзаулова А. Г.	**ХРИСТИАНСКОЕ УЧЕНИЕ О ЧЕЛОВЕКЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ АНТРОПОЛОГИИ**	**127**
Ефимова З. Е.	**ОТ ДЕВИЗА К СЛОГАНУ**	**136**
Климова К. О.	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛГОРИТМОВ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**141**
Комарова А. А.	**НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: РОССИЙСКАЯ НАУЧНАЯ ШКОЛА**	**147**

Опираясь на это богатейшее теоретическое наследие, корифеи отечественной педагогики К. Ушинский, А. Луначарский, М. Бахтин, А. Макаренко, В. Сухомлинский и их последователи сформулировали важнейшие принципы обучения и воспитания подрастающих поколений. В их основе лежит всестороннее развитие личности, энциклопедичность образования, соединение производительного труда с обучением, его единство с воспитанием.

Выводы. Таким образом, высшие учебные заведения выступают не только как учебные и научные центры, но и как мощные очаги духовной культуры, приобщения молодого поколения к ценностям культуры, их дальнейшего развития и распространения. В этом состоит одна из главных задач гуманитаризации высшего образования.

Литература:

1. Коменский Я. Великая дидактика. – М., 1996. – С. 152
2. Песталоцци И. Очерки по истории педагогики. – М., 1952. – С. 129
3. Социально-гуманитарные знания. – М., 2001. – № 2. – С. 318-320
4. Философский энциклопедический словарь. М.,1983 – с. 130
5. Joducation Untresor est cache dedans, Papporta J.Unes de la commision international Sur Joducation pour le XXI siecle presides por Jdeques Delars - Paris. 1996 – s. 54

Педагогика

УДК 371

аспирант Акишева Мария Сергеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, доцент Бекирова Эльмира Шевкетовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСТОРИОГРАФИЯ ДОРЕВОЛЮЦИОННОГО ПЕРИОДА СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАРОДОВ КРЫМА

Аннотация. В статье проведен анализ имеющихся источников начала XX века, посвященных религиозному образования народов Крыма.

Ключевые слова: историография, религиозное образование, народы Крыма.

Annotation. The article analyzes the existing sources of early twentieth century dedicated to the religious education of the peoples of Crimea.

Keywords: historiography, religious education, the peoples of Crimea.

Введение. История взаимоотношений между государством и религиозными конфессиями изучалась в различные исторические периоды.

При анализе имеющейся литературы по данной проблеме нами будет рассмотрена историография конца XIX – начала XX вв.

Поскольку православие являлось государственной религией в России, его распространение на территории Крымского полуострова считалось одной из важнейших государственных задач и способствовало укреплению основ российской культуры на полуострове. В связи с особенностями освоения полуострова в исследуемый период складывались специфические черты и традиции религиозной жизни населения Крыма.

Цель статьи: провести анализ источников дореволюционного периода по религиозному образованию народов Крыма.

Изложение основного материала. Комплексное исследование состояния религиозного образования на территории Крымского полуострова невозможно вне всероссийского контекста, что объясняется незначительным количеством работ в крымской историографии по данной проблеме в период второй половины XIX – начала XX вв. Обзор работ, в которых исследовалась религиозная политика государства и история конфессий России и Таврической губернии во второй половине XIX – начале XX вв., позволил провести сравнительно-исторический анализ и соотнести события в Крыму с ситуацией в стране.

Историография религиозной проблематики имеет свои особенности, что связано, прежде всего, с тем, что религия всегда была фактором политической и идеологической жизни общества на различных этапах его истории, поэтому исследования в данном направлении не могли носить объективного характера.

Изучение работ конца XIX века показало, что основным направлением в дореволюционной историографии было богословское. Особенно большое внимание исследователи этого направления на рубеже XIX–XX вв. уделяли проблеме истории и современного им состояния государственно-церковных отношений, организации внутренней жизни РПЦ, анализу действующего законодательства. В этот период всё чаще звучала мысль о необходимости освобождения церкви из-под государственного контроля, но при сохранении её привилегий как государственной церкви.

Поскольку среди авторов, которые обращались к церковной истории южных территорий, были в основном духовные лица, следует обратить внимание на то, что именно с их помощью можно дать объективную характеристику деятельности церкви в области образования. Основное направление данных трудов – написание истории своих монастырей. Значительное количество публикаций было получено в результате хорошего знания авторами предмета исследования, постоянного доступа к архивным материалам, а также поощрения епархиального руководства.

Имя Гавриила Розанова было достаточно известно не только представителям духовенства, но и определенному кругу гражданского общества. Будучи архиепископом Херсонским и Таврическим он имел свободный доступ к архивным материалам подчиненных ему консисторий. Гавриилом Розановым написаны статьи о создании Готфийской и Кафийской епархий, о старинных христианских сооружениях Крыма. Им же была предпринята попытка создания «Хронологико-исторического описания церквей епархии Херсонской и Таврической» [7].

Подтверждением активизации интереса к истории южных территорий можно назвать создание научного общества в 1830 г. в Одессе, в результате

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Глузман А. В.	**ПРОБЛЕМА ГУМАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**3**
Акишева М. С. **Бекирова Э. Ш.**	**ИСТОРИОГРАФИЯ ДОРЕВОЛЮЦИОННОГО ПЕРИОДА СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАРОДОВ КРЫМА**	**7**
Андрющенко В. П.	**МУЗЫКАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ВАЖНЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**	**14**
Бабина Т. Е.	**СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ВЫБОРУ СОДЕРЖАНИЯ, СРЕДСТВ И МЕТОДОВ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ**	**19**
Бажан З. И.	**ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ТАБЛИЧНОГО УМНОЖЕНИЯ И ДЕЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМАХ ОБУЧЕНИЯ**	**26**
Барская О. В.	**СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ДУХОВНОСТЬ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ФИЛОСОФСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**	**33**
Бекиров С. Н.	**ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОЛОГИИ В НЕПРОФИЛЬНЫХ ВУЗАХ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**	**39**
Бубнова А. А. **Кочегурная М. Ю.**	**ПОСТРОЕНИУ КУРСА «ВЫСШАЯ МАТЕМАТИКА» ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ**	**43**
Валит Э. А.	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МУЗЫКАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ»**	**51**
Везетиу Е. В.	**КОМПОНЕНТЫ СТРУКТУРНОЙ СХЕМЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ**	**55**

3. Рокотянская Л.О. Условия социализации студентов с ограниченными возможностями в инклюзивной образовательной среде // Гуманитарные науки. – Научно-практический журнал. – Ялта, 2014. – № 2 (28) – С. 70-76

4. Руденский Е. В. Коммуникативная компетентность личности / Руденский Е. В. // Социальная психология : курс лекций. – М.: ИНФРА-М, 1998. – С. 100-109

5. Санникова О. П. Об одном из подходов исследования личности психолога / О. П. Санникова // Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика: материалы междунар. конф. (Одесса, 8-9 сентября 1992). – Одесса, 1992. – Т. 2. – С. 97-99.

6. Семаго М. М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: метод. пособие / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М. : АРКТИ, 2005. – 336 с.

7. Семенова Е. М. Эмоциональная культура педагога / Семенова Е. М. // Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учеб. пособие. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – С. 52-56.

8. Темнова Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение процесса подготовки практического психолога в вузе / Л. В. Темнова // Негосударственный вуз: поиски путей повышения качества образования: сб. науч. тр. – М.: МОСУ, 2000. – С. 101-113.

чего появляются работы по изучению истории края и истории церковной истории. На страницах «Записок Одесского общества истории и древностей» неоднократно появлялись публикации Гавриила (Розанова) [8], В. Латышева [19], Н. Мурзакевича [23, 24], протоиерея В. Никифорова [25], С. Петровского [27], А. Титова [33], свящ. Иоанна Филипповича [14] и других.

Роль религиозных учебных заведений при монастырях и церквях, а также их деятельность и влияние на гармоничное развитие человека как личности, духовной свободы, влияющей на нравственное совершенствование и самовоспитание выделил В. Киреевский в работе «О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России».

В результате реформ 1860-х гг. в научной среде Российской империи начался подъем, повлекший за собой интерес к изучению истории и повседневной деятельности духовных учебных заведений, что было отражено в многочисленных статьях общественных и церковных деятелей. Например, Б. В. Титлинов в статье «Духовная школа в России в XIX в.» дает подробное описание системы духовного образования в Российской империи [34], Нельзя не обратить внимание на работу Д. И. Ростислава «Об устройстве духовных училищ в России» [28]. Вопросы реформирования религиозных учебных заведений продолжают привлекать внимание ученых и в последующие годы: епископ Антоний (Коржавин) в работе «К вопросу о предполагаемой реформе духовных учебных заведений» [3], Ф. М. Белявский в очерке «О реформе духовной школы» [5], А. Ф. Гусев в статье «Положение преподавателей духовных семинарий» [10] поднимали насущные вопросы религиозного образования.

Среди работ дореволюционного периода следует отметить также труды П. В. Знаменского «История Русской Церкви» [12] и С. Г. Рункевича «Русская Церковь в XIX в.» и «История русской церкви под управлением Святейшего Синода» [29, 30].

Одним из первых исследователей, кто занимался изучением деятельности конфессиональных учебных заведений в Крыму в XIX веке был И. Михневич, опубликовавший в 1843 году работу «Исторический взгляд на учебные заведения Новороссийского края в Екатерининской, Херсонской и Таврической губерниях и Бессарабии», в которой содержатся статистические данные о числе учебных заведений, показана роль православного духовенства в становлении системы образования [22].

Первой попыткой систематизации истории церковного образования были работы профессора В. Беднова, преподавателя Екатеринославской семинарии, члена Екатеринославской ученой архивной комиссии, одного из знатоков истории Церкви Юга Украины. В своих публикациях автор не только описал жизнь семинарии, но и ввел в научный оборот неопубликованные ранее архивные документы [4].

Таврическая епархия была одной из составляющих Российской Православной Церкви. Духовно-учебные заведения епархии были неотъемлемой частью православного образования империи. Статья иеромонаха Флавиана «Открытие Таврического епархиального женского училища» позволила изучить деятельность преосвященного Алексия, связанную с открытием епархиального женского училища, ознакомиться с разработанным епархией уставом и учебными программами, а также получить сведения о руководящем составе училища и о количестве воспитанниц [35].

Среди дореволюционной историографии духовно-учебных заведений Крыма можно отметить работы А. Маркевича и Ф. Лашкова. А Маркевич в работе «Краткий очерк развития учебных заведений в г. Симферополе» отмечает, что церковно-приходские школы состоят в ведении Симферопольского уездного Отделения Таврического Епархиального училищного совета, дает краткое описание духовных школ Таврической губернии (до 1880 г).

П. Маслов в работе «Устройство и открытие Таврической духовной семинарии», описывает переговоры архиепископа Таврического Гурия со Святейшим Синодом по поводу открытия семинарии, процесс формирования администрации и преподавательского состава семинарии [21].

В своей работе «Симферопольское духовное училище. Исторические материалы» И. Викторовский описывает идеи архиепископа Херсонского и Таврического Дмитрия, епархиальной комиссии, подготовительную работу архиепископа Алексия, представляет первый состав руководства и учителей Симферопольского духовного училища, перечень учебных предметов, а также численность учащихся [6].

Как видим из вышеизложенного, открытию, материальному обеспечению, а также начальному периоду существования в Крыму духовных школ посвящено незначительное количество работ, в которых описывается работа местных духовных заведений. Основное внимание в них уделено специфике духовно-учебных заведений и значению их для Таврической губернии, но, к сожалению, в них отражается только начальный период существования епархиальных духовных школ.

В Крыму с XIII века действовали мусульманские учебные заведения – мектебе и медресе. Сочинения А. Сумарокова «Досуги крымского судьи» [32], свидетельствуют о культурных связях крымских татар с другими народами, в частности о преемственности обучения в медресе Крыма и Турции.

Академик В. Зуев, изучив быт, культуру, образование крымских татар и деятельность крымского хана Шагин-Гирея на поприще просвещения, отметил стремление хана сблизиться с европейскими государствами: «…При всех мечетях обучали детей европейским языкам, а особенно российскому, и таковым учителям платит он от себя» [13, с.169]. Данный факт говорит о том, что профессия учителя и содержание обучения были под пристальным вниманием главы Крымского ханства.

П. Паллас в работе «Наблюдения, сделанные во время путешествия по южным наместничествам Русского государства в 1793-1794 годах» писал: «…молодые люди начинают заниматься изучением не только русского языка, необходимость которого они признают, и чтения, и письма, но и общих начал цивилизации» [26, с. 179]. По его мнению, вопросам воспитания и обучения крымские татары уделяли достаточно внимания, а перечень изучаемых дисциплин не ограничивался только религиозным направлением, но и касался ознакомления с основами арифметики, географии, риторики, что также подтверждает значимость образования, а также необходимость в подготвке квалифицированных учителей.

Однако, как показал анализ первоисточников, научный подход к описанию проблем образования крымских татар начинается лишь с XIX века. Основной тематикой появившихся публикаций были вопросы просвещения: реформирование системы традиционного мусульманского образования;

участниками инклюзивной образовательной среды, быть эмоционально привлекательным для людей, высокоинтеллектуальным при высокой чувствительности, что облегчает ориентацию в эмоциональной сфере других [4].

Исследователи, которые рассматривают проблему профессионально важных черт и качеств личности педагога-психолога, пришли к выводу, что значительная их часть может быть сформирована или усовершенствована в течение обучения в высшем учебном заведении, а также в дальнейшей профессиональной деятельности. Учитывая это, одним из условий совершенствования профессионально важных качеств является внедрение в процесс обучения и повышения квалификации специалистов инклюзивной образовательной среды психолого-педагогического сопровождения. Задачами сопровождения являются:

- обогащение знаний, умений и навыков специалистов по вопросам психологического сопровождения детей и молодежи с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья;
- содействие осознанию собственных личностных качеств и характеристик;
- формирование профессионально-психологической направленности;
- развитие мотивации к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, к самосовершенствованию, развитие эмпатии;
- формирование толерантной культуры;
- развитие навыков психологической проницательности, способности к саморегуляции, формирование стрессоустойчивости;
- овладение коммуникативными умениями и навыками, развитие рефлексивности;
- повышение сензитивности, углубление самопознания.

Реализация указанных задач возможна посредством проведения бесед, тренинговых занятий (с использованием психотехнических упражнений, групповых дискуссий, методов решения проблемных ситуации, игровых методов и пр.), благотворительных акций, мероприятий, организации практики и пр.

Выводы. Современная система образования характеризуется открытостью и доступностью для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Тем не менее, процесс обучения детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья сопряжен с рядом трудностей и препятствий, одним из которых является отсутствие или недостаточное развитие у специалистов профессионально важных качеств. Учитывая это, процесс профессиональной подготовки специалистов и повышения их квалификации необходимо организовать таким образом, чтобы обеспечить формирование не только профессиональных знаний и умений, но и профессионально важных качеств.

Литература:

1. Борисова А. А. Психологическая проницательность и ее связь с экстраверсией и интеллектуальной настойчивостью личности / А.А. Борисова // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 1997. – № 3. – С. 22-24
2. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: підготовка психолога-практика: Навч. посіб. / Т.С. Яценко, Б.Б. Іваненко, С.М. Аврамченко та ін.; За ред.. Т. С. Яценко. – К.: Вища шк., 2008. – 342 с.: іл.

ограниченными возможностями здоровья, которые в силу своих физических и психических особенностей (нарушение здоровья; специфика протекания психических процессов, проявления раздражительности, агрессивности, подозрительности к окружающим и т.д.) нуждаются в толерантном отношении к себе.

Для обеспечения высокого уровня профессионализма специалистов в сфере инклюзивного образования проблема толерантности имеет два аспекта. С одной стороны, толерантность является профессионально важной чертой педагога-психолога, открывает ему путь к познанию индивидуальных особенностей, позиций, убеждений всех участников инклюзивной образовательной среды, позволяет устанавливать с ними оптимальные взаимоотношения, поэтому развитие толерантности педагога-психолога является неотъемлемой и важной частью формирования его профессиональной компетентности. С другой стороны, специалист должен быть готов к решению проблем нетерпимого, интолерантного отношения между участниками образовательного процесса и формированию способности к установлению доброжелательных, поддерживающих, толерантных отношений [2].

Понятие «психологическая проницательность» впервые ввел в теорию психологии Ерастов Н.П. и определил его как умение разбираться в характерах и прогнозировать развитие личности. По мнению ученого, существенным в психологической проницательности является умение расшифровывать психологический смысл материальных проявлений психической деятельности других людей (речевых сигналов, жестов, мимики, пантомимики, действий, продуктов деятельности), а также умение адекватно передавать свои мысли и чувства другим людям в общепринятых формах их материального проявления [1].

Учитывая проблемы, возникающие в процессе совместного обучения здоровых детей и детей с нарушениями здоровья (высокая вероятность возникновения конфликтных ситуаций, недоразумений, затруднение при установлении контактов, недоброжелательное отношение со стороны учителей, родителей, здоровых детей и т.д.) педагог-психолог должен обладать навыками проницательности с целью своевременного выявления и предупреждения возможных проблем, предвидения развития событий, намерений других. Педагог-психолог инклюзивной образовательной среды должен обладать навыками создания целостного психологического образа личности, объективной интерпретации различных психических проявлений, состояний других.

Коммуникативная компетентность представляет собой характеристику личности специалиста, включающую способность к установлению контактов, открытость в процессе общения, выразительность и легкость общения. Учитывая то, что дети и молодежь с ограниченными возможностями здоровья характеризуются нарушениями коммуникации (с одной стороны – погруженность в себя, свой внутренний мир, отчужденность от других, враждебное восприятие окружающих, застенчивость, чувство изолированности, а с другой – стремление к общению, взаимодействию с другими), а здоровые дети, их родители и учителя не готовы к взаимодействию, подвержены влиянию стереотипов, педагог-психолог инклюзивной образовательной среды должен быть открытым для общения, владеть навыками убеждения, внушения, выразительной речью и т.п. Вместе с тем, специалисту важно обладать самоконтролем в процессе общения со всеми

перестройка органов конфессионального самоуправления; создание сети учебных заведений, готовивших педагогические кадры для мектебе.

В начале XX века Ф. Андриевский написал ряд работ, среди которых: «Мусульманский мектеб и его роль среди татарского народа на Крымском полуострове», «К вопросу о татарских школах», «Неотложные вопросы крымских татар» и др. [1].

И. Гаспринский, видный крымскотатарский просветитель в работе «Русское мусульманство» пишет о необходимости существования таких учебных заведений как медресе, медресе-руждие, мектебе [9]. Роль медресе в подготовке крымскотатарской интеллигенции определил В. Жирнов в статье «О татарских училищах» [11].

Вопросы просвещения крымских татар были исследованы известным украинским ученым А. Крымским. В его работах дан глубокий анализ проблем реформирования национального образования крымских татар. В частности, в работах: «Школа, образованность и литература у русских мусульман» [16], «Литература крымских татар» [17] он поднимает вопросы, касающиеся выпускников Симферопольской татарской учительской школы (СТУШ), их трудоустройства после окончания учебного заведения. Огромное внимание уделено в трудах А. Крымского творческому наследию И. Гаспринского, благодаря которым с деятельностью крымскотатарского просветителя познакомились украинские читатели.

Представители других конфессий Крыма также занимались разработкой исторической проблематики, направленной на доказательства традиционности, законности и преимуществ своего вероучения.

Известные караимские педагоги Я. Фиркович [36] и И. Казас [18] в своих работах отмечали необходимость обучения молодых людей священнослужителями при мидрашах, указывали на роль кенас при обучении их вере.

Выводы. Анализ вышеперечисленных источников позволяет говорить о внимании ученых, историков, педагогов и священнослужителей конца XIX – начала XX веков к религиозной проблеме, но в то же время подтверждает вывод об отсутствии комплексного исследования религиозного образования народов Крыма.

Литература:

1. Андриевский Ф.Н. Мусульманский мектебе и его роль среди татарского народа на Крымском полуострове (исторический очерк) // Приложение к журналу «Таврический народный учитель». – Симф.: Тип. Тавр. губ. Земства. – 1908. – 145 с.
2. Андриевский Ф.Н. Неотложные вопросы образования крымских татар. С приложением: а) наглядно-показательной таблицы тюркско-татарского алфавита; б) элементов букв; в) важнейших правил при обучении татарскому чтению и письму и г) краткого лексикона слов татарского языка. – Симферополь: Изд-во тип. Таврического губернского земства. 1908. – 60 с.
3. Антоний (Коржавин), епископ. К вопросу о предполагаемой реформе духовно-учебных заведений. – Тобольск: Тип. епархиального братства, 1906. – 25 с.
4. Беднов В. Столетний юбилей существования архиерейского дома и Семинарии в Екатеринославе // Екатеринославские ЕВ. 1904. № 23. – С. 685-700.
5. Белявский Ф. О реформе духовной школы. (Краткий очерк прошлого средней духовной школы). – СПб.: Синодальная типография, 1907. – 230 с.

6. Викторовский И. Симферопольское духовное училище. Исторические материалы // Таврические епархиальные ведомости. – 1901. – №3. – С. 138-147; №4. – С. 205-214; №6. – С. 340-354; №13. – С. 738-753; №14. – С. 791-805; №17. – С. 931-948; №18. – С. 1009-1018.

7. Гавриил, А, Х и Т Остатки христианских древностей в Крыму. Уезд Феодосийский Том 1 (1844) – С.320-328. Режим доступа: http://www.library.chersonesos.org/showtome.php?tome_code=58&section_code=5

8. Гавриил, архиепископ Переселение Греков из Крыма в Азовскую губернию и основание Готфийской и Кафийской епархии Том 1 (1844) – С.197-204. Режим доступа: http://www.library.chersonesos.org/showtome.php?tome_code=58&section_code=5

9. Гаспринский Ю. И. Русское мусульманство. Мысли, заметки и наблюдения мусульманина / Ю. И. Гаспринский. – Симферополь: Изд-во Тип. Спиро, 1881. – 26 с.

10. Гусев А.Ф. Положение преподавателей духовных семинарий // Православное обозрение. – 1885. – т. III. – Кн. 11. – С. 569-593; Кн. 12. – С. 693-726.

11. Жирнов В. И. О татарских училищах / В. И. Жирнов // Вторая учебная экскурсия / А. Н. Попов, В. И. Жирнов. – Симферополь, 1888. – 67 с.

12. Знаменский П.В. История русской Церкви. – М.: Изд-во Крутицкого патриаршего подворья, 2000. – 461 с.

13. Зуев В.Ф. Выписка из путешественных записок В. Зуева, касающихся до полуострова Крыма 1782 г. // Хрестоматия по этнической истории и традиционной культуре старожильческого населения Крыма. Часть первая. Мусульмане: крымские татары, крымские цыгане / Ред.-сост. М.А. Араджиони, А.Г. Герцен. – Симферополь: Таврия-Плюс, 2004. – С. 169-171.

14. Иоанн Филиппович, Свящ. Летопись прихода Петро-Павловской церкви села Мигеи, Елисаветградского уезда, Херсонской епархии Том 23 (1901) – С. 1-48. Режим доступа: http://www.library.chersonesos.org/showtome.php?tome_code=80&section_code=5

15. Киреевский И. В. О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России : московский сб. Т. 1 / И. В. Киреевский. – М, 1852. – 168 с.

16. Крымский А. Школа, образованность и литература русских мусульман // Этнографическое обозрение. – 1905. LXIII. – С. 1-23.

17. Кримський А. Література кримських татар. – Симферополь: Доля, 2003. – 200 с.

18. Казас И. И. Караимы, их обряды и учения / И. И. Казас // Таврические губернские ведомости. – 1869. – 5 янв].

19. Латышев В.В. Заметки к христианским надписям из Крыма (По сообщениям А.Л. Бертье-Делагарда), Том 20 (1897) – С. 149-162. Режим доступа:http://www.library.chersonesos.org/showtome.php?tome_code=77&section_code=5

20. Маркевич А.И. Краткий очерк развития учебных заведений в г. Симферополе // Лашков Ф. Третья учебная экскурсия Симферопольской мужской гимназии. – Симферополь, 1890. – С. 86-99.

21. Маслов П. Устройство и открытие Таврической духовной семинарии. – Симферополь: Б.и., 1909. – 33 с.

К специалисту образовательного учреждения, в котором обучаются дети и молодежь с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, предъявляются особые требования, т.к. он выступает эталоном, примером эмпатийной личности. У него должны быть сформированы эмоциональные, когнитивные, предикативные, действенные проявления эмпатии, чтобы удачно и эффективно решать профессиональные задачи, налаживать отношения со всеми участниками образовательного процесса.

Эмпатия, как способность сопереживать людям, «сердцем» понимать их чувства и переживания, выступает необходимой составляющей диалогической позиции педагога-психолога. Способность к эмпатии включает в себя высокий уровень чувствительности, внимательности, сочувствие, сопереживание. Таким образом, эмпатия в структуре личности педагога-психолога может и должна рассматриваться, с одной стороны, как ситуативно возникающее переживание, а с другой – как устойчивое индивидуальное качество, направленность личности, проявляющаяся в готовности специалиста проявить эмоциональное тепло, сопереживание, сочувствие, содействие человеку [7]. Особенно способность к проявлению эмпатии важна в работе педагога-психолога с детьми и молодежью с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, т.к. они в силу своих психологических и физиологических особенностей (чувствительность и уязвимость, пугливость, робость, быстрая смена настроения, ригидность, эмоциональная лабильность и т.п.), нуждаются в терпеливом, гуманном отношении, понимании, поддержке со стороны педагога-психолога, что возможно только при развитой способности к эмпатии.

Учитывая то, что профессия педагога-психолога относится к профессиям типа «человек-человек» и предполагает постоянные контакты с людьми, специалист постоянно подвергается эмоциональной и психической нагрузке. Не является исключением и педагог-психолог инклюзивной образовательной среды, т.к. он взаимодействует со специфической категорией лиц (дети и молодежь с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, их ровесники, родители, учителя, администрация), что сопровождается постоянным возникновением стрессовых ситуаций, эмоционального напряжения, негативных эмоциональных воздействий других людей, и требует от специалиста значительных ресурсов самоконтроля и саморегуляции. Отсутствие у специалиста навыков самоконтроля, саморегуляции и сохранения эмоционального оптимума может вызвать развитие синдрома эмоционального выгорания, который описывается как специфический вид профессиональной деформации специалистов, работающих в тесном контакте с другими людьми. В дальнейшем эмоциональное выгорание может перерасти в профессиональное выгорание – глобальный деструктивный феномен, который распространяется на всю профессиональную деятельность человека [5; 7].

Наряду с развитой способностью к эмпатии и эмоциональной устойчивостью специалисты инклюзивной образовательной среды должны обладать такими качествами, как толерантность, психологическая проницательность и коммуникативная компетентность.

Толерантность является важным условием психологической открытости и доверия, доброжелательного отношения во время общения. Она способствует более глубокому познанию специалистом различных взглядов, точек зрения, внутреннего мира других, особенно детей и молодежи с инвалидностью и

деятельности (способность к рефлексии, оценке своих умений, качеств, сил, возможностей и стремление соотносить их с окружающими условиями и требованиями) [5; 8].

Внедрение системы инклюзивного образования требует обеспечения доступности и безбарьерности в обучении детей и молодежи с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. В то же время, наличие в учебных заведениях указанной категории лиц выдвигает дополнительные требования к деятельности специалистов, прежде всего, педагога-психолога. Следует отметить, что в литературе и научных исследованиях четко не определены требования к личности педагога-психолога инклюзивной образовательной среды. Поэтому, определяя профессионально важные качества личности специалиста данного профиля, мы будем опираться как на психологические особенности детей и молодежи с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, так и на выделенные исследователями общие требования к профессионально важным качествам педагога-психолога.

Рассматривая вопрос профессионально важных качеств педагога-психолога необходимо учитывать специфику его профессиональной деятельности. Последняя определяется категорией лиц, с которой он будет работать, и содержанием профессиональной квалификации специалиста (психодиагностической, психоконсультативной, тренинговой или психотерапевтической). Так, работа лицами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья требует от педагога-психолога решения ряда задач: своевременного выявления психологических особенностей указанной категории детей и молодежи; определение их оптимального учебного и психокоррекционного маршрута; обеспечение индивидуального сопровождения в процессе обучения; разработку индивидуальных и групповых программ коррекции и развития и др. Выполнение этих задач требует кроме теоретических знаний наличия ряда профессионально важных качеств личности: гуманизма, эмпатии, эмоциональной устойчивости, психологической проницательности, толерантности, способности к рефлексии, ответственности, интеллектуальности, профессионального мышления, тактичности, общительности и пр.

В исследовании мы выделили наиболее актуальные качества личности педагога-психолога инклюзивной образовательной среды: способность к эмпатии, эмоциональную устойчивость, толерантность, психологическую проницательность, коммуникативную компетентность.

Способность к эмпатии является ключевым фактором успеха во многих видах деятельности, что подчеркивали выдающиеся зарубежные и отечественные ученые (К. Роджерс, Дж. Морено, Ф. Перлз, К. Юнг, А. Менегетти, Гаврилова Т.П., Загузов Н.И., Мухина В.С., Петровская Л.А., Обозов Н.Н., Яценко Т.С. и др.). Анализ исследований по проблеме эмпатии позволяет выделить следующие ее проявления: эмоциональную эмпатию (основана на механизмах проекции и подражания моторным и аффективных реакций другого); когнитивную эмпатию (базируется на интеллектуальных процессах: сравнение, аналогия и др); предиктивную эмпатию (способность предсказать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях); действенную эмпатию (активное содействие, помощью другому лицу).

22. Михневич И. Исторический взгляд на учебные заведения Новороссийского края и Бессарабии / И. Михневич // Новороссийский календарь на 1844 г. – Одесса, 1843. – С. 313–360.

23. Мурзакевич Н. Херсонисская церковь Св. Василия (Владимира) Том 5 (1863) С. 996-997 режим доступа:http://www.library.chersonesos.org/showtome.php?tome_code=62&section_code=5

24. Мурзакевич Н. Епархиальные архиереи Новороссийского края: I. Епархия Словенская и Херсонская II. Епархия Екатеринославская Таганрогская III. Епархия Таврическая и Симферопольская. IV. Епархия Кишиневская и Хотинская Том 9 (1875) С. 297-302 Режим доступа: http://www.library.chersonesos.org/showtome.php?tome_code=66&section_code=5

25. Никифоров Василий, Протоиерей Материалы для истории возникновения церквей в Александрийском уезде, Херсонской губернии Том 23 (1901) С. 49-69. Режим доступа: http://www.library.chersonesos.org/showtome.php?tome_code=80&section_code=5

26. Паллас П.С. Общие замечания о полуострове Крыме // Хрестоматия по этнической истории и традиционной культуре старожильческого населения Крыма. Часть первая. Мусульмане: крымские татары, крымские цыгане / Ред.-сост. М.А. Араджиони, А.Г. Герцен. – Симферополь: Таврия-Плюс, 2004. – С. 172-192

27. Петровский С.В. Сказания об Апостольской проповеди по северо-восточному Черноморскому побережью. (Очерк из истории древне-христианской литературы) Том 20 (1897) – С. 29-148 – Режим доступа: http://www.library.chersonesos.org/showtome.php?tome_code=77&section_code=5

28. Ростиславов Д.И. Об устройстве духовных училищ в России. – Лейпциг: Тип. Ф. Вагнера, 1866. – 502 с.

29. Рункевич С.Г. История русской церкви под управлением Св. Синода. – СПб.: Тип. А.П. Лопухина, 1900. – 430 с.

30. Рункевич С.Г. Русская Церковь в XIX в. // История Православной Церкви в XIX в. – М., 1998. – С. 503-730.

31. Серафимов С. Херсонские святители. Страдание священномучеников Херсонских епископов: Василея, Капитона и др. Том 7 (1868) – С.120–131. Режим доступа: http://www.library.chersonesos.org/showtome.php?tome_code=64&section_code=5

32. Сумароков П.И. Путешествие по всему Крыму и Бессарабии в 1799 г. // Хрестоматия по этнической истории и традиционной культуре старожильческого населения Крыма. Часть первая. Мусульмане: крымские татары, крымские цыгане / Ред.-сост. М.А. Араджиони, А.Г. Герцен. – Симферополь: Таврия-Плюс, 2004. – С. 192-204.

33. Титов А. Письма архиеп. Херсонского и Таврического Иннокентия к Гавриилу, архиепископу Рязанскому, 1829-1857. Том 14 (1888 С. 719-772 – Режим доступа: http://www.library.chersonesos.org/showtome.php?tome_code=71&section_code=5

34. Титлинов Б.В. Духовная школа в России в XIX ст. – Вильна: Тип. “Русский почин”, 1909. – 421 с.

35. Флавиан, иеромонах. Открытие Таврического епархиального женского училища // Таврические епархиальные ведомости. – 1873. – №15. – С. 490-496; №16. – С. 509-524.

36. Фиркович А. Караимский катехизис / А. Фиркович. – Мелитополь, 1915. – 59 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Андрющенко Виктор Павлович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

МУЗЫКАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ВАЖНЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье освещается проблема формирования профессиональных качеств учителя музыки: Общие и специальные музыкальные способности. Роль музыкально-эстетической направленности в формировании профессиональных качеств учителя музыки.

Ключевые слова: Музыкальные способности. Профессионализм учителя музыки. Творческая деятельность. Музыкально-эстетическая направленность.

Annotation. The article highlights the problem of formation of professional qualities of a teacher music: General and special musical abilities. The role of musical aesthetics in the formation of professional qualities of a teacher of music.

Keywords: Musical abilities. The professionalism of music teachers. The creative activity. Musical and aesthetic direction.

Введение. Проблема музыкально-эстетической деятельности подрастающего поколения актуальна на сегодня, о чём свидетельствуют исследования ряда учёных (О.А. Апраксина, Н.А. Ветлугина, И.Л. Дзержинская, О.П. Рудницкая, А.Ф. Линенко, Г.Н. Падалка, Л. А. Хлебникова, Г. П. Шевченко).

Данная проблема изучалась в нескольких направлениях: исследование эмоциональной регуляции музыкально-исполнительской деятельности (Т.С. Кононенко, Н.И. Миронова, Д.П. Орлова) [203]; эмоционально - эстетическое развитие студентов в процессе учебно-музыкальной деятельности (А.Д. Перепелица, К.С. Цепколенко, Д.Д Половская); структура и уровень эстетической подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности (Л.П. Аладова, Т.Ф. Брайченко, Л..В. Годик, Л.Г. Коваль, Т.П. Королёва).

Формулировка цели статьи. В психолого-педагогической литературе накоплен определённый опыт в разработке основных теоретических предпосылок к структуре деятельности (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Н.А. Менчинская, К.К. Платонов).

Однако, несмотря на имеющиеся исследования в данной области, возможности эффективного формирования готовности студентов в системе музыкально-эстетической деятельности недостаточно полно изучены.

Введение. В настоящее время проблема обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья является приоритетным направлением современной социальной и образовательной политики российского государства. Тем не менее, процесс обучения данной категории связан со множеством препятствий, среди которых: наличие архитектурных и психологических барьеров, недостатки психологических возможностей для общения, а также технических средств для удовлетворения специфических потребностей детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья. Вместе с тем, одним из главных препятствий выступает отсутствие готовности специалистов к взаимодействию с детьми и молодежью с ограниченными возможностями здоровья. Указанная проблема вызывает необходимость более детального рассмотрения профессионально важных качеств специалистов инклюзивной образовательной среды и определения средств и условий их формирования.

Формулировка цели статьи. Целью статьи выступает рассмотрение совокупности профессионально важных качеств специалистов инклюзивной образовательной среды, определение условий и средств их формирования.

Изложение основного материала. На современном этапе подготовки специалистов четко выделилась потребность в совершенствовании профессиональной подготовки будущих специалистов, специфика работы которых предполагает формирование особых навыков конструктивного взаимодействия в рамках «человек-человек». Именно такие умения выступают неотъемлемым условием профессиональной деятельности специалиста, результативность которой обусловлена качественной его подготовкой в высшем учебном заведениии. Уровень их профессионализма определяется не только получением теоретических знаний, но и наличием профессионально важных качеств – личностной готовностью [2].

Проблемой профессионально важных качеств в психологической школе занимались Климов Е.А., Аминов Н.А., Молоканов М.В., Шадриков В.Д., Пятинин А.Е., Казанцева Т.А., Казначеева Н.Б. и др. Они считали, что в основе профессионально важных качеств лежит соответствующая группа индивидуально-психологических качеств, среди которых особое место занимают интеллектуальные и коммуникативные способности, профессиональные знания, умения, навыки и специфические для конкретной профессиональной деятельности способности.

Анализ работ отечественных и современных исследователей позволяет трактовать понятие профессионально важных качеств специалиста как совокупность его личностных качеств, способствующих успешному выполнению профессиональных функций. В свою очередь, личностная готовность представляет собой наличие качеств личности, адекватных содержанию деятельности. Личностный компонент готовности интегрирует в себе эмоционально-волевые качества (способность к самоконтролю, самомобилизации, решительность, целеустремленность, смелость, инициативность, выдержка, эмоциональный тонус, эмоциональная восприимчивость, самообладание, настойчивость, самостоятельность, самокритичность, умение управлять действительностью, преодолевать чувство сомнения, страха, боязливости и т.д.), особенности психических процессов (устойчивые профессионально значимые особенности мышления, памяти, восприятия, внимания) и способность к оценке своей профессиональной

18. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. - Ростов н/Дону: Феникс, 2006, 542 с.

19. Султанова И.В. О проблемах формирования эмоциональной устойчивости у студентов первокурсников в процессе учебной деятельности//Проблемы науки.2014.№1. С. 26-33.

20. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. С. 22, 141.

21. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности /Акад. наук. об-во психологов СССР. – О., 1992, 167 с.

22. Электронный журнал «Психологическая наука и образование» www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885 / E-mail: box@psyedu.ru 2010, № 2

Психология

УДК 371.13:331.546

кандидат психологических наук, и. о. доцента Ярая Татьяна Анатольевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА СПЕЦИАЛИСТОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые аспекты профессиональной деятельности педагога-психолога в условиях инклюзивного образования. Особое внимание уделено проблеме профессионально важных качеств и личностной готовности специалистов инклюзивной образовательной среды. Раскрыта специфика деятельности педагога-психолога в учреждении данного типа, и определен комплекс профессионально важных качеств специалиста. Предложены условия и средства формирования необходимых качеств в процессе как профессиональной подготовки специалистов, так и повышения квалификации.

Ключевые слова: профессионально важные качества, инклюзивная образовательная среда, дети и молодежь с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, эмпатия, толерантность, эмоциональная устойчивость, психологическая проницательность, коммуникативная компетентность.

Annotation. Some aspects of the professional activity of the teacher-psychologist in the conditions of inclusive education discusses in the article. Particular attention is paid to the problem professionally important qualities and personal readiness professionals an inclusive educational environment. Specificity of the teacher-psychologist in the institution of this type, and defined a set of professionally important qualities of the expert. The conditions and the means to develop the necessary qualities in the process as the professional training and advanced training.

Keywords: professional qualities, inclusive educational environment, children and youth with disabilities and special needs, empathy, tolerance, emotional stability, psychological insight, communicative competence.

Музыкально- эстетическая деятельность учащихся способствует выявлению их наклонностей и способностей. Она объединяет в себе такие виды деятельности, как восприятие художественного произведения, его переживание, интерпретацию в исполнении.

Художественный образ играет направляющую роль в отборе исполнительских действий, их анализе, обобщении.

Успешная художественно - творческая деятельность зависит от индивидуальных способностей личности учащегося. К способностям можно отнести как специальные музыкальные (слух, ритм, эмоциональное восприятие и т. д.), так и общепсихологические особенности человека.

Музыкальные способности относятся в психологии к специальным способностям. Но четкое разделение на общие и специальные способности является односторонним подходом к этой проблеме. Б.М. Теплов подчеркивал, что специальные музыкальные способности несут в себе общие способности,

«... точнее было бы говорить не об общей и специальной одаренности, а об общих и специальных моментах в одаренности ». [1]

В отечественной психологии проблема способностей рассматривается в русле теории деятельности. Б. М. Теплов понимает под способностями индивидуальные психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Навыки, знания, умения человека еще не характеризуют его способности.

О способностях, как врожденных, так и приобретенных и формирующихся в процессе деятельности, единого взгляда в научной литературе нет. Так В. Н. Мясищев негативно относится к понятию способностей как врожденных задатков анотомо - физиологических условий для способностей. Способности он понимает как индивидуальные особенности, которые помогают овладению той или иной деятельностью. [2]

С. И. Науменко подчеркивает, что способности есть врожденные качества индивидуальности. Свою позицию она обосновывает ранним проявлением одаренности (В. А. Моцарт 3 года, Й. Гайдн 4 года, К. Сенсанс 2 года и др.). Она ссылается на то, что за такое короткое время способности сформировать невозможно. [3] Б. М. Теплов констатирует «...мы не можем понимать способности как врожденные возможности индивидуума, потому что способности мы определили как индивидуально-психологические особенности человека, а эти последние по самому существу дела не могут быть врожденными » [4] , но он не отвергает, что в основе развития способностей лежат некоторые врожденные особенности, задатки, и развитие способностей осуществляется как процесс той или иной практической или теоретической деятельности.

Следовательно, способности не могут возникнуть вне конкретной деятельности.

Изложение основного материала. В формировании и развитии индивидуальных способностей большую роль играет целенаправленное влияние извне. Для этого нужно знать индивидуальные особенности учащихся и их взаимосвязь с объективной средой.

Достичь значительных творческих результатов в учебной художественно - эстетической деятельности можно лишь учитывая их индивидуальные психические особенности**,** эстетическую направленность, интересы, мотивацию.

В работах А. Н. Леонтьева выдвигаются положения, что можно вести исследование развития способностей экспериментально изучая механизмы их формирования. Основой для этого являются работы И.П. Павлова, А.А. Ухтомского о развитии высшей нервной деятельности человека и вопросы формирования и строения высших психических функций человека. [5]

Специфические человеческие способности не передаются в биологической наследственности, но с другой стороны, способность есть свойство готовое к функционированию, проявлению, значит оно имеет материальный субстракт.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что дилемма о природе способностей разрешается с положения, что в процессе человеческой деятельности, адекватной предметам и явлениям воплощающими человеческие способности у человека прижизненно формируются способности осуществлять эту деятельность. Это устойчивое рефлексные объединения (новообразования), свойственные лишь человеку, обеспечивают целостность и гармоничность функционирования психики учащегося и предопределяют возможность в его творческой деятельности.

Потребность в музыкально-эстетической деятельности выражается в эстетическом отношении учащихся к искусству и окружающей действительности. Она представляет собой единство их природных задатков, их художественно - эстетическую направленность, в результате которой у них формируется эстетическое отношение к самому себе, своему поведению, труду, природе, к своей творческой деятельности.

Характеризуя формирование и развитие творческих способностей, следует подчеркнуть особую роль в этом всестороннее и гармоническое развитие личности студента.

Так И. П. Волков подчеркивает, что творческая деятельность рассматривается, в первую очередь, как деятельность, которая способствует развитию целого комплекса качеств творческой личности: умственной активности, сообразительности, мобильности памяти, живости воображения, терпеливости, тонкой чувствительности [6].

Ряд авторов (О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, О.И. Борденюк) указывают на то, что в музыкально-эстетической деятельности творческий элемент еще больше усиливается [7,8,9]. Здесь синтезируются черты музыкально-эстетического творчества, которые проявляются в различных формах.

Давая характеристику многочисленным видам музыкально-эстетической деятельности, их назначению, содержанию, следует подчеркнуть её многочисленные взаимосвязи и взаимообусловленность. Особо следует указать на важную роль в музыкально-эстетической деятельности восприятия музыки. Так, К.В. Тарасова отмечает, что восприятие и анализ музыки является наиболее всеобъемлющей музыкальной деятельностью. Она важна как самостоятельная деятельность слушания и постижения музыки, и как составная часть любого музицирования. В связи с этим данному виду деятельности необходимо выделять ведущую роль в музыкальном воспитании [10].

Большой вклад в разработку проблемы музыкального восприятия внесли Б.В. Асафьев, В.Н. Шацкая, А.Д. Костальский, Е.В. Назайкинский. Так, Е.В. Назайкинский отмечал, что восприятие направлено на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как

Таким образом, можно резюмировать, что эмоциональная устойчивость студентов на начальном этапе обучения в вузе развивается под воздействием ряда внешних и внутренних факторов. При этом к внешним факторам относятся: педагогические воздействия, межличностное взаимодействие, система деятельности, материально-жилищные условия; к внутренним факторам – индивидуально-типологические характеристики личности студентов (тип эмоциональной реакции, стрессоустойчивость, невротизация, социальная адаптированность и пр.).

Литература:

1. Абдуллина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. 1993. № 3.
2. Андрійчук І.П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук. К., 2003. 20с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. - М., 1980, 354с.
4. Асеев В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации // В кн.: Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. Сб. ст. / [под ред. В.Г. Асеев]. – Иркутск: ИГПИ, 1986. С. 3 – 16.
5. Астапов В.М. Навыки контроля тревоги у подростков // Прикладная психология. – 2001. - №1. 112с.
6. Белошицкий А.В., Бережная И.Ф.. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогика. - 2006. № 5. С. 60-66.
7. Бойко И.И. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання: автореф. дис... на получение, степени канд. психол. наук. К., 2001, 19с.
8. Буслаева М.Ю. Психолого-педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа: Дис… канд. психол. наук. – Ч., 2009. 196 с.
9. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. М., 2006., 560с.
10. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. — М.: Академический проект, 2003, 336с.
11. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И. А. Зимняя. - М.: Логос, 2002, 384 с.
12. Ильин, Е. П. Сущность и структура мотива / Е. П. Ильин // Психологический журнал. — 1995. Т. 16. № 2. С. 27-41.
13. Кандыбович Л.А. Психология высшей школы / Кандыбович Л.А.. – Мн.: Харвест, 1996. – 416с.
14. Литвинова Л.В. Актуальні проблеми адаптації студентів-першокурсників у ВЗО: Методичні рекомендації. - К.: УБЕНТЗ, 2003, 54 с.
15. Литвинова Л.В. Причини психологічної дезадаптації студентів-першокурсників // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. - К., 2000. Т.II, ч.6. 483 с.
16. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. - Ростов н/Д:Феникс, 2002, 544 с.
17. Реан А.А. Стрессоустойчивость и особенности мотивации учителей высокого и низкого профессионального уровня / А.А. Реан, А.А. Баранов // Психологические проблемы самореализации личности. - СПб., 1998. С. 194-202.

М. Ю. Буслаева в качестве подобных условий называет: выявление критериев, показателей и уровней сформированности эмоциональной устойчивости; учет индивидуальных особенностей; создание стимулирующей среды психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса; реализация научно обоснованной модели формирования эмоциональной устойчивости; разработка и реализация программы формирования эмоциональной устойчивости студентов. [Цит. по 8].

Важно подчеркнуть, что успешное формирование эмоциональной устойчивости может проходить только на фоне развития всей эмоциональной сферы студента-первокурсника. О. С. Гребенюк и Т. Б. Гребенюк выделяют перечень целей, направленных на развитие данной сферы в условиях вуза.

1. Актуализация положительных эмоциональных состояний (чувство удовлетворения от интеллектуальной или другой деятельности, познавательной потребности; удовлетворение мотивации достижения, радость успеха, открытия чего-то нового; предвкушение ожидания интересной работы, задания, общения, игры; бодрое настроение и др.).

2. Создание условий для развития положительных эмоциональных состояний:

- акцентирование внимания участников учебного процесса на их эмоциональном опыте (овладение педагогом умениями управлять собственными эмоциональными состояниями и обеспечения эмоциональной основы учебного процесса приемами аттракции, способами фасилитации и др.);

- формирование у студентов представлений об эмоциональных процессах, сопровождающих учебную деятельность, и путях преодоления эмоциональных затруднений;

- выделение в содержании учебного предмета элементов, создающих положительный эмоциональный фон учебной деятельности;

- применение различных эмоционально насыщенных педагогических средств, обеспечивающих провоцирование положительных эмоциональных переживаний в учебной деятельности (подбадривание, юмор, поощрение, ситуации успеха и др.).

3. Нейтрализация негативных состояний (неуверенность в своих силах, повышенная тревожность, негодование, обида, зависть, страх и т.д.).

4. Совершенствование эмоциональной сферы (развитие всех ее составляющих: гармоничное развитие различных чувств и эмоций, формирование адекватной самооценки, развитие умений понимать эмоциональные собственные состояния и причины, их порождающие, преодоление излишней эмоциональной напряженности и повышенной тревожности).

5. Развитие саногенного мышления, которое уменьшает внутренний конфликт, напряженность, позволяет контролировать эмоции, потребности и желания (осознание психических состояний, в которых ученик находится, рефлексия на фоне релаксации (борьба с отрицательными эмоциями, приводящими к стрессовому состоянию), сосредоточенность внимания, размышления над своими состояниями и их контроль и др.).

6. Развитие эмоциональной сферы в единстве со сферой саморегуляции и экзистенциальной сферой [5].

особая форма отражения действительности, как эстетически художественный феномен [11].

В современном подходе проблема музыкального восприятия представляется не как пассивный процесс постижения музыки, а как активное постижение личностью смысла музыкального произведения.

Оно предполагает введение в постижение и интерпретацию музыкального произведения глубоко личностного смысла, поэтому готовности студентов к музыкально-эстетической деятельности и его формированию на различных этапах этому виду деятельности уделяется ведущее значение в дальнейшем исследовании.

Эстетическое восприятие в художественном образе как бы является той призмой, через которую он смотрит на объект, как на эстетическую ценность. Это помогает студентам в опыте эмоционального переживания определить свое отношение к социальным объектам, к людям, к окружающей действительности.

В структуре музыкально-эстетической деятельности студентов выделяется такой компонент как восприятие музыки в различных полюсах: для слушания; для её исполнения; для развитие сенсорных способностей; восприятие как музыкально-образовательная деятельность общего характера.

Эстетическое восприятие художественного образа связано с педагогической деятельностью учителя музыки и занимает определяющее значение в структуре музыкально-эстетической деятельности.

Музыкально-эстетическая деятельность направлена на формирование у подрастающего поколения эмоционально-положительного и деятельностного отношения к музыке, навыков творческого музицирования, сознательного её восприятия, понимания характера и логики её развития.

При рассмотрении направления и содержания процесса формирования профессиональных качеств учителя музыки большое значение приобретают такие факторы, как:

⇒ владение высоким уровнем профессиональной подготовленности в разнообразных сферах музыкального искусства, на которых базируется его профессия;

⇒ владение широким спектром творческих умений и навыков в сфере музыкального искусства;

⇒ умение использовать разнообразные формы работы, способствующие созданию на уроках музыки творческой активности, заинтересованности;

⇒ умение применять различные виды творческой деятельности на каждом занятии, исходя из главных задач эстетического воспитания школьников;

Музыкально-эстетическая деятельность учителя связана, в основном, с изучением музыкальных произведений, знанием характера музыкальных произведений, их выразительных средств, умением их творческого исполнения. Специфика творческих умений и навыков учителя выступает в качестве повышения эффективности воспитания школьников.

Ведущим мотивом творческой деятельности учителя музыки по мнению Л.Г. Арчажниковой есть интерес к педагогике и к музыкальному искусству, которые проявляются как потребность восприятия, понимания в исполнении музыкальных произведений, стремление к глубоким эмоциональным

переживаниям, желании приобщить школьников к музыкальному искусству, научить их любить и понимать музыку [8].

С этих позиций творческому развитию студентов, как неотъемлемой части формирования профессиональных качеств к будущей музыкально-эстетической деятельности нужно отводить одно из ведущих мест.

Как отмечает Л.А. Рапацкая, система подготовки учителя музыки должна функционировать не только в контексте сегодняшнего дня, но и прогнозировать задачи музыкально-эстетического воспитания школьников на будущее [12].

Поэтому разрешение проблемы деятельностного подхода к обучению музыки предполагает формирование профессионально компетентного, методически подготовленного студента.

Формирование профессиональной готовности к музыкально-эстетической деятельности предусматривает также адаптацию к будущей педагогической профессии; повышение эффективности общего и музыкально-эстетического образования; формирование умений самосовершенствования, что возможно, как нам представляется, только при условии творческого характера деятельности.

Выводы: Для решения задач исследования проблемы формирования профессиональных качеств студентов в музыкально-эстетической деятельности предполагается построить обучение с широким использованием музыкального творчества в различных видах музыкально-эстетической деятельности, осуществление внутри дисциплинарной и междисциплинарной интеграции различных видов учебной деятельности студентов.

Это предполагает формирование готовности студентов к организации творческой музыкально-эстетической деятельности школьников, как этого требуют новые программы преподавания школьного предмета «Музыка», поскольку современный учитель - это современный взгляд на роль музыки в обществе, это открытие музыкально-эстетической красоты школьникам.

Литература:

1. Теплов Б. М. Способности и одаренность. // В кн. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.- М., 1982 .- С. 31 - 34.

2. Мясищев В. М. Структура личности и отношение человека к действительности. // В кн. Психология личности.- М., 1982 .- С. 36 – 37.

3. Науменко С. И. Музично - естетичне виховання дошкільнят. - К., 1996 .- С. 12

4. Теплов Б. М. Указ. соч. - С. 32 - 33.

5. Леонтьев А. Н. О формировании способностей. – М., 1981. - С. 35 - 43 .

6. Волков И.П. Учим творчеству. - М.: Педагогика, 1989.- 110 с.

8. Арчажникова Л.Г. Профессия - учитель музыки. - М., Просвещение, 1984. - 109 с.

9. Борденюк О. И. Психологические факторы профессионального самосовершенствования будущих учителей: Дис. ... канд. психол. наук. - Киев, 1983.- 157. с.

10. Тараова К.В. Онтегенес муыкальных способностей.-М.: Педагогика, 1988.-175с.

11. Назайкинский Е О психологии музыкального восприятия. - М..: Музыка, 1972. - 383 с.

12. Рапацкая Л.А. Культурологические факторы совершенствования подготовки учителей музыки. - Ярославль, 1986. - с. 48.

отмечается безразличие, скука, боязнь)" [21, с. 42], а Н. П. Фетискин фиксирует состояние монотонии (скуки) у студентов на лекциях [цит по 12]. В подобных условиях особую значимость приобретает эмоциональная устойчивость, навыки эмоциональной саморегуляции юношей и девушек.

Существенное влияние на успешность учебной деятельности, гармоничность формирования личности оказывают индивидуально-психологические особенности студента-первокурсника. Их можно рассматривать в качестве внутренних факторов стрессоустойчивости (уровень стрессоустойчивости, адаптированность к новым требованиям социального окружения, уровень невротизации, тип эмоционального реагирования на воздействия стимулов внешней среды и др.).

В студенческом возрасте эмоциональная устойчивость является гармонизирующей основой становления личности и продуктивности учебной деятельности. Индивидуальные особенности данного свойства формируются на протяжении всей жизни и связаны с особенностями психического развития в целом.

И. П. Андрейчук, Л. В. Литвинова, Е. Н. Рева и другие исследователи в своих работах приводят данные, свидетельствующие об изменениях происходящих в ряде психологических характеристик, которые так или иначе связаны с уровнем эмоциональной устойчивости студентов (нейротизм; ситуативная тревожность, предметная и социальная эргичность, пластичность, эмоциональность; социальный темп; волевая активность; уровень межличностных взаимодействий; локус контроля и т.п. [2, 14, 15 и др.].

Один и тот же человек в различных условиях может проявлять различные уровни эмоциональной устойчивости. В первую очередь, по мнению А. Я. Чебыкина, это зависит от рода выполняемой им деятельности. "Если субъект обладает достаточными знаниями, умениями и навыками в профессиональной работе, внешние факторы будут оказывать гораздо меньшее негативное влияние, нежели тогда, когда такие знания, умения и навыки отсутствуют" [21, с. 8].

Данный исследователь выделяет несколько уровней характеризующихся эмоциональную устойчивость студента с точки зрения отрицательных переживаний по поводу ожидаемых событий: 1) высокий уровень: студент спокоен, невозмутим; сохраняет присутствие духа в экстремальных ситуациях; уравновешен, уверен в себе; никогда не краснеет и не бледнеет от волнения; хорошо спит; отличается крепкими нервами и хорошим настроением; 2) средний уровень: умеренное проявление признаков крайних уровней; 3) низкий уровень: студент легко раздражается и расстраивается по пустякам; не уверен в будущем и в своих силах; теряется в ответственные моменты; боится неудач; угнетен в ситуациях неопределенности; его смущает необходимость выбора; легко возбудим; при возбуждении ухудшаются внимание и память; постоянно ожидает неприятностей. Имеет предрасположенность к дистрессу [21, с. 8].

В психологической литературе также рассматривается проблема целенаправленного формирования эмоциональной устойчивости студентов. В. Е. Медведева, полагает, что для эффективного формирования эмоциональной устойчивости студентов в вузе необходимо соблюдение следующих психолого-педагогические условий: организационно-педагогических, субъектно-личностных, практико-ориентированных.

Происходит ломка прежних стереотипов, что может обусловить ощущение внутреннего дискомфорта, возможность конфликта со средой, сравнительно низкую успеваемость. В проведенных исследованиях процесса обучения первокурсников обычно выделяются следующие трудности: "неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая готовность к ней, неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности. Представления о будущей профессии нереалистичны" [10, с. 269].

Студенты третьего курса находятся на этапе "интенсификации" развития общих и специальных способностей, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за свое профессиональное самоопределение. Начинается специализация, формирование интереса к научной работе как отражение развития и углубления профессиональных интересов студента. Формируется реальное представление о профессии, а так же представление о способах овладения профессией.

Следует отметить, что низкая удовлетворенность профессией на этапе профессионального обучения вероятнее всего приводит к поверхностному ее освоению. Л.Д. Столяренко отмечает, что на III курсе нередко возникает вопрос о "правильности выбора вуза, специальности, профессии, что активизирует актуальность вопроса профессионального самоопределения" [18, с. 59].

Пятый курс следует отнести к этапу "идентификации" когда существенное значение приобретает формирование профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности по получаемой специальности. "Перспектива скорого окончания вуза формирует четкие установки на будущий род деятельности» " [10, с.271].

Процессы адаптации тесно связаны с уровнем эмоциональной устойчивости личности. Предложенный различными исследователями перечень психологических свойств, обеспечивающих успешность социальной адаптации, в целом, соответствует основным компонентам эмоциональной устойчивости личности.

Подчеркивая значение эмоциональной устойчивости в учебном процессе, И. А. Зимняя, отмечает, что важным условием успешного учебного процесса является "готовность личности действовать в новых условиях учебной деятельности" В процессе указанной деятельность, особенно на начальном ее этапе, часто возникают ситуации, которые переживаются студентами как стрессогенные. [11, с. 183 - 185]. Это связано со сменой местожительства, материальными трудностями, необходимостью ускоренной адаптации к условиям высшей школы, и т.п.). Перечисленные факторы, переживаемые как стрессоры, оказывают существенное влияние на эмоциональную устойчивость первокурсников и могут являться ее внешними факторами.

Особую роль среди данных факторов играет эмоциональный фон обучения. К сожалению, в современной высшей школе он далеко не всегда является положительным. Так, подчеркивая необходимость положительного эмоционального фона процесса обучения, Е. П. Ильин указывает, что существующие исследования напротив "свидетельствуют о явном эмоциональном неблагополучии учебного процесса" [12, с. 152].

А. Я. Чебыкин обращает внимание на то, что "эмоции, которые студенты хотели бы испытывать на занятиях, не совпадают с эмоциями, которые они испытывают реально (вместо увлечения, радости, любопытства часто

Педагогика

УДК: 373.1.76

студентка кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений
Бабина Татьяна Евгеньевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Рытова Ксения Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ВЫБОРУ СОДЕРЖАНИЯ, СРЕДСТВ И МЕТОДОВ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Аннотация. В сданной статье рассмотрены инновационные подходы к выбору содержания физического воспитания в младшем школьном возрасте не только в нашей стране, но и за рубежом.

Ключевые слова: физическое воспитание, средства и методы физического воспитания, метод круговой тренировки, инновация.

Annotation. To put the article examines innovative approaches to the selection of the content of physical education in primary school age in our country and abroad.

Keywords: physical education, means and methods of physical education, the method of circuit training, innovation.

Введение. В соответствии с федеральным компонентом Государственного стандарта начального общего образования 2010 г. по «физическому воспитанию» предметом обучения в начальной школе является двигательная деятельность с общеразвивающей направленностью. В процессе овладения этой деятельностью у младших школьников не только совершенствуются физические качества, но и активно развиваются сознание и мышление, творческие способности и самостоятельность.

Программы по предмету «Физическая культура» для учащихся 1-х классов разрабатывали в соответствии с обязательным минимумом содержания образования школьников в области физической культуры и минимальными требованиями к уровню подготовки учащихся начальной школы по физической культуре, такие как: А. П. Матвеева и В. И. Ляха, В. А. Родионова, Ж. К. Холодов, Н. Н. Каминская, В. И. Столяров.

Физическое воспитание в школьном образовании имеет приоритетную цель, а именно: вместо того чтобы просто передавать знания, умения и навыки учащимся, необходимо чтобы ученики развивали способности самостоятельно ставить учебные цели и задачи, учились сами контролировать и оценивать свои достижения. Таким образом, учителю необходимо создавать условия для гармоничного развития личности.

Опираясь на государственный стандарт физическое воспитание должно отражать:

- овладение умениями организовывать здоровьесберегающую жизнедеятельность (режим дня, утренняя зарядка, оздоровительные мероприятия, подвижные игры);
- формирование навыков систематического наблюдения за своим физическим состоянием, величиной физических нагрузок (рост, масса тела), показателей развития основных физических качеств (силы, быстроты, выносливости, ловкости, гибкости);
- формирование первоначальных представлений о значении физической культуры для укрепления здоровья (физического, социального и психологического), о позитивном влиянии на развитие человека (физическое, интеллектуальное, эмоциональное, социальное), о физической культуре и здоровье как факторах успешной учёбы и социализации [2].

Важное значение в теории и практике физического воспитания, имеет познание общих закономерностей возрастного развития основных физических качеств и обучения двигательным действиям и в связи с этим – изучение возможности управления этими процессами в школьном возрасте. Поэтому особую актуальность приобретает проблема внедрения инновационных подходов в систему физического воспитания детей младшего школьного возраста.

Из этого следует, что государственные стандарты по физической культуре в общеобразовательных школах требуют совершенствования содержания предмета «Физической культуры» и применения новых методов и средств физического воспитания, направленных на стимулирование развития физических качеств младших школьников.

За последние десятилетия в нашей стране, а также за рубежом наблюдается значительная научно-исследовательская работа, направленная на разработку концепций модернизации современной системы физического воспитания, поиск новых идей и подходов к его организации. Разрабатываются и внедряются в практику новые проекты и программы физического воспитания [1, с 145-158].

Мнение о необходимости пересмотра подходов к физическому воспитанию, представление их как комплексной, эффективной и современной системы было высказано президентом России В. В. Путиным 13 марта 2013 года в центре образования «Самбо-70». По словам президента, начинать надо с ключевых участников этого процесса – руководителей образовательных учреждений и органов управления образованием.

Цель. Рассмотреть инновационные подходы к выбору содержания физического воспитания в младшем школьном возрасте.

Основное содержание статьи. Рассматривая инновационные подходы в физическом воспитании, следует отметить, что существуют следующие трактовки такого понятия как «инновация»:

- «...продукт творческого труда, имеющий завершенный вид, который готов к применению и распространению»;
- «...любой новый подход или «нововведение» внутри педагогической системы, способствующий повышению эффективности и результативности учебно-воспитательного процесса» [3, с. 36-72].

степеней свободы в организации своих занятий и быта, которые еще недавно были им недоступны" [16, с. 307].

Однако, некоторые студенты, выдержав сложный вступительный конкурс, потом оказываются неподготовленными к необходимости ответственно относиться к учебе при отсутствии каждодневного внешнего контроля. Первокурсники, привыкшие к постоянной опеке со стороны школьных учителей, в условиях вуза чувствуют себя на первых порах дискомфортно. И, если адаптация к будущей профессии преимущественно приходится на старшие курсы, то адаптация к учебной деятельности должна произойти как можно раньше, поскольку в противном случае возникнут затруднения в формировании качеств необходимых для успешного развития учебной деятельности студентов-первокурсников.

Из работ И.И.Бойко следует, что уровень адаптации студента-первокурсника зависит от:

а) когнитивных свойств личности (уровень интегрирующей и дифференцирующей сложности "Я-образа", личностная рефлексия, саморегуляция);

б) эмоционально-оценочных свойств личности (уровень тревожности, уровень развития самооценки волевых качеств, самоуважения, самооценки общей психической активности, самоактуализации, эмоциональное отношение при формировании стратегий решения, как сложной ситуации, так и стратегии жизненной перспективы (образы "Я-прошлое", "Я-теперь", "Я-будущее");

в) поведенческих особенностей (интернальные-экстернальные качества локуса контроля поведения, основные формы взаимодействия в конфликтных ситуациях) [7, с.18].

Л.А. Кандыбович предлагает выделить направления психологической адаптации студентов на каждом курсе в зависимости от характера "психолого-педагогического взаимодействия":

1) на первом курсе: адаптация к новым условиям жизни, к учебному процессу;

2) на втором курсе: оказание помощи в развитии самоуправления студенческих групп, их взаимоотношений с педагогическим составом и руководством, помощь в совершенствовании форм самостоятельной работы, организация эффективного контроля над учебной деятельностью;

3) на третьем курсе: усиление профессиональных начал в содержании учебно-воспитательного процесса, активизация общественно-полезной деятельности студентов в вузе.

4) на четвертом курсе: повышение уровня самоорганизации и самовоспитания.

5) на пятом курсе: анализ степени адаптации и социализации выпускников к практическому применению полученных знаний, поддержка инициативных студенческих коллективов в решении различных вопросов на завершающем этапе обучения, активизация формирования индивидуального стиля деятельности и дальнейшего самообразования [цит. по 13].

В работах Э.Ф. Зеера, Е.П. Кринчика, Ю.П. Поваренкова, Н.Т. Селезневой I, III, V курсы рассматриваются как кризисные этапы процесса адаптации. Студенты первого курса "адаптируются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, к новой системе профессионального образования, осваивают новую социальную роль"

ориентируясь на собственные взгляды и убеждения. Это период собственно адаптации. Затем, на второй стадии, он ищет пути и способы выражения своей индивидуальности. Здесь можно говорить об индивидуализации. Третья фаза – это интеграция. Она характеризуется тем, что человек сохраняет лишь те индивидуальные черты, которые отвечают "потребностям группового развития и собственной потребности сделать значимый "вклад" в жизнь группы, а группа, в какой-то мере, меняет свои нормы, восприняв ценные для ее развития черты личности" [20, с. 35].

Т.Д. Дубовицкая и А.В. Крылова предлагают классификацию видов психологической адаптации студентов:

1) адаптацию к условиям учебной деятельности (приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни и т.п.);

2) адаптацию к группе (включение в коллектив сокурсников, усвоение его правил, традиций);

3) адаптацию к будущей профессии (усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, качеств).

При этом данные авторы обращают внимание на то, что "высокий процент отчислений из вуза приходится на первые годы обучения", что связано с дезадаптацией студентов на начальном этапе обучении. "Если студент не сможет в короткие сроки освоить предъявляемые к нему в вузе требования, а также найти общий язык и взаимопонимание с однокурсниками и преподавателями, то это, несомненно, скажется на его успехах в учебе и желании учиться, что повлечет за собой отчуждение от образовательной среды и уход из вуза" [22, с 35].

А.А. Баранов, А.Р. Кудашев и А.А. Реан, разработали критерии адаптации (адаптированности) студентов-первокурсников. К ним относятся:

1) удовлетворительное психологическое и физическое состояние студента в учебных и внеучебных ситуациях в вузе;

2) принятие студентом социальных ожиданий и предъявляемых к нему требований, а также соответствие его поведения этим ожиданиям и требованиям;

3) способность придавать происходящему в вузе желательное для себя направление и пользоваться имеющимися условиями для успешного осуществления своих учебных и личностных стремлений и целей [17, с. 204].

Среди проблем адаптации студентов-первокурсников к новой социальной среде (смена социальных ролей, чувство одиночества, отдаление от эмоционально значимых людей, необходимость самому находить решения в изменившихся условиях; конфликтные и стрессовые ситуации и т.п.), которые являются препятствием для устойчивого эмоционального развития и психологического комфорта в целом находится и "слабо выраженная эмоциональная устойчивость, обусловленная недостаточной психоэмоциональной поддержкой" [4].

Адаптация студентов к учебному процессу (по данным изучения регуляторной функции психики) заканчивается в конце 2-го - начале 3-го учебного семестра. "Новые условия деятельности в вузе - это качественно иная система отношений ответственной зависимости, где на первый план выступает необходимость самостоятельной регуляции своего поведения, наличие тех

Чаще инновации в образовании, учёные связывают с разработкой и внедрением новых средств, методов и технологий воспитания и обучения, а именно совершенствование телосложения и гармоническое развитие физиологических функций человека что, в конечном счёте, приводит к естественному, нормальному, неискаженному формированию телесных форм [3, с. 41].

В поиске выбора содержания, средств и методов следует учитывать, что особенно важную роль в целенаправленном формировании, коррекции, изменении в нужном направлении физических, психических, социокультурных качеств и способностей, а также поведения детей может и должно играть физическое воспитание.

Проведя анализ литературы многих исследователей, мы рассмотрели некоторые из подходов, которые используются в нашей стране и за рубежом.

Американские исследователи Роланд Науль и Кристиан Рихтер выделяют три концепции физического воспитания, которые, являются приоритетными не только для педагогов их страны, но также для Финляндии, Голландии и Англии:

1. «воспитание здоровья»;
2. «двигательное воспитание»;
3. «спортивное воспитание» [4, с. 58-66].

Такой подход, разработанный американскими учёными, используется в последние годы в образовательной системе под названием «Превосходная физическая подготовка» («Physical Best») – программа всесторонней физической подготовки в процессе физического воспитания, призванная помочь воспитуемым сформировать умения, знания, интересы, поведение, ориентирующие на физически активный, здоровый образу жизни [5, с.132-136].

За рубежом применяются и другие подходы и комплексы по физическому воспитанию в начальной школе: пинг-понг, катание на коньках, скейт-бордах, стрельба из лука, плавание.

Многие учёные считают, что именно организация деятельности педагога, основанная на принципах личностно-ориентированной педагогики, определяет повышение внимания к «эстетическому направлению» физического воспитания детей, которая непосредственно направлена на личность ребёнка, его активности на решение эстетических задач.

Для того чтобы организовать этот подход, необходимо использовать эстетически ориентированные технологии и методы физического воспитания: арт-педагогика художественного движения по методу Л. Н. Алексеевой, пластико-ритмическая гимнастика, «спонтанные танцы» [5, с.133].

Разработчики программы развития российской игровой культуры «Наш Олимп», направленной на возрождение незаслуженно забытых и создание новых обучающих, интеллектуально и физически развивающих отечественных игр предлагают комплекс таких игр, которые условно разделены на четыре самостоятельные группы:

- настольно-спортивные игры;
- динамические игры с мячом на площадках и воде;
- интеллектуальные игры – логические и за шахматной доской;
- психолого-коррекционные игры [5, с.134].

К их числу относятся, например, спортивно-динамичные игры, такие как: синплей – командная игра со специальными ракетками, лёгким «прыгучим»

мячиком и треугольными воротами; футболей – это командная игра на волейбольной площадке с волейбольным мячом, с элементами футбола и волейбола; оздоровительно-развлекательные тренажеры «ситак», которые позволяют оживить для детей компьютерные игры, добавив к ним в увлекательной форме физические нагрузки, а также интеллектуальные игры, как современные динамичные «королевские» шахматы и «московские» шашки [5, с.135].

Д.Д. Вишневский и С.В. Якимович предлагают использовать «социо-ориентированные игры–тренировки» [6, с.14].

Под этими играми, он понимает специфическую форму организации жизни и деятельности детей и подростков в условиях спортивно оздоровительного центра, имеющую следующие признаки, интегрирующие признаки, как игры, так и тренировки:

- систематическое и целенаправленное моделирование определенных жизненных ситуаций;
- моделирование определенных отношений и видов коллективной и индивидуальной деятельности, направленных на достижение конкретного, ценностного для всех участников результата;
- направленность на создание ситуаций успеха, переживания удовлетворения, как от процесса деятельности, так и от планируемого или достигнутого результата;
- создание посильных трудностей и установка на их преодоление;
- совершенствование физических и личностных качеств путём системы специальных упражнений [6, с.15].

Д.Д. Вишневский выделяет следующие группы игр–тренировок:

- игры–тренировки спортивной направленности: акробатические и гимнастические упражнения, спортивная борьба, рукопашный бой;
- подвижные игры;
- интеллектуальные игры–тренировки;
- игры – развлечения;
- социально-тренинговые игры;
- игры – драматизации и концерты;
- игры – походы в природном окружении [6, с.16].

Разработка инновационных технологий физического воспитания детей 6-7 летнего возраста является одной из наиболее важных, хотя и достаточно сложных задач, направленных на повышение эффективности и качества начального образования в целом.

В.И. Столяров отметил наиболее популярные подходы к использованию инноваций в системе физического воспитания:

1. Особенно широко представлен подход, когда приоритет отдается оздоровительной направленности физического воспитания. В связи с этим предлагается для внедрения в практику множество конкретных валеологических, ориентированных на здоровье, технологий – «здоровьесбережения», «здоровьеформирования» и т.п.

Некоторые сторонники оздоровительной направленности физического воспитания делают акцент на формировании не просто здоровья, а здорового образа (стиля) жизни.

2. Подход, согласно которому приоритетной должна быть образовательная направленность физического воспитания. Обосновывается

2) стадия принятия (терпимости) – индивид и субъекты как носители ценностей нового общества проявляют взаимную терпимость к ориентациям и поведению друг друга;

3) аккомодация – выявление и принятие индивидом основных систем ценностей нового социального окружения при одновременном признании некоторых прошлых ориентаций;

4) ассимиляция – полное совпадение систем ценностей индивида и среды; адаптация предполагает актуализацию резервных возможностей и готовность студентка к преодолению трудностей, связанных с начальным этапом обучения.

О.А. Абдуллина выделяет следующие виды социальной адаптации студентов:

а) профессиональная адаптацию, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе; б) социально-психологическая адаптация: приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработка собственного стиля поведения" [1, с. 46].

М.И. Еникеев определяет формы социальной адаптации студентов: аккомодация – полное подчинение требованиям среды без их критического анализа; конформизм – вынужденное подчинение требованиям среды, внешнего уподобления ей; ассимиляция – сознательное и добровольное принятие норм и ценностей среды на основе личностной солидарности с ними [9, с 213].

А.В. Белошицкий и И.Ф. Бережная, выделили четыре последовательных стадии адаптации юношей и девушек к условиям вуза. Первая стадия – активное приспособление студентов к новым условиям, когда происходит освоение требований вуза, осознание своих прав и обязанностей.

Вторая стадия – идентификация с требованиями учебной и учебно-профессиональной деятельности. Эта стадия направлена на активное усвоение и квалифицированное выполнение студентом своей социальной роли; она предполагает подготовку студента к предстоящей специализации, сознательное руководство собственной деятельностью и поведением на основе осознанных мотивов и целей.

Третья стадия – самореализация в образовательном процессе - заключается в целенаправленном формировании личностных качеств и профессиональных умений. При этом обеспечивается взаимосвязь и соединение мотивов и целей, внутренних интенций с внешним педагогическим влиянием во всех видах деятельности. На этой стадии возрастает самодетерминация и осознанная самореализация в различных видах деятельности.

Четвёртая стадия – стадия самопроектирования профессионального становления - состоит в проявлении субъектности студента, который осуществляет самостоятельное, целеустремленное преобразование исходных способностей и личностных свойств в социально и профессионально значимые качества [6, с. 63].

Адаптация студента происходит на фоне его вхождения в различные социальные группы, одной из которых является студенческая академическая группа. Данный процесс предполагает три стадии. На первой, когда молодой человек входит в новую группу, он, так или иначе, приспосабливается к ней,

Психология

УДК:159.923

кандидат психологических наук Султанова Ирина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИ НА УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрены механизмы социальной адаптации. Выделены стадии адаптированности, факторы оказывающие влияние на формирование эмоциональной устойчивости студентов-первокурсников, а также изучены особенности учебной деятельности в условиях высшей школы. Изложены основные составляющие межличностного взаимодействия и психологического сопровождения студентов.

Ключевые слова: студенчество; эмоциональная устойчивость; адаптация; учебная деятельность; критерии, виды, уровни адаптации.

Annotation. The article describes the mechanisms of social adaptation. Obtained stage adaptation, the factors influencing the formation of the emotional stability of the first-year students, and studied characteristics of educational activity in the conditions of high school. The basic components of interpersonal interaction and psychological escort of students are stated.

Keywords: students; emotional stability; adaptation; training activities; criteria, types, levels of adaptation.

Исключительно важным условием формирования студента как субъекта учебной деятельности является способность успешно адаптироваться к новой социальной среде. Быстрая и эффективная адаптация к условиям высшей школы, которая выступает в качестве одного из основных психологических условий успешности учебной деятельности студентов на начальном этапе обучения, также невозможна без высокого уровня развития эмоциональной устойчивости.

Б.Г.Ананьев указывает, что "под адаптационной способностью понимается способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой" [3, с. 168]. Эффективная социальная адаптация способствует установлению коммуникативных связей, обмену знаниями и опытом и т.п. [1, 17 и др.].

В.Г.Асеев полагает, что механизмы социальной адаптации личности проявляются как целостный процесс в деятельности, общении, социальной практике индивида и выделяет стадии адаптированности личности к новой социальной среде:

1) начальная стадия, когда индивид знает, как он должен вести себя в новой среде, но его знания пока еще не адаптированы к условиям среды, и он, где может, придерживается прошлых ценностных требований;

положение о том, что в физическом воспитании в первую очередь необходимо повышение уровня физкультурной образованности учащихся – формирование у них комплекса соответствующих знаний, интересов потребностей и т.д.

3. В последние годы широкое распространение получает такое понимание физического воспитания, которое опирается на «культурологический подход» к трактовке воспитания как процесса введения человека в мир культуры, освоения культурных ценностей. В соответствии с этим физическое воспитание понимается как деятельность по использованию разнообразных средств (физических упражнений, гигиенических средств и т.д.) для формирования тела.

4. Многие специалисты основную цель физического воспитания усматривают в ином – в приобщении учащихся к физкультурной двигательной деятельности к занятиям физическими упражнениями на основе формирования у них знаний о пользе этих занятий, о их позитивном влиянии на организм человека.

5. Другой подход, особенно активно пропагандируемый в последние годы в нашей стране, подчеркивает важное значение спортивной деятельности (особенно спортивной тренировки) в физическом воспитании и потому делает акцент на спортивной ориентации этой педагогической деятельности, приобщение обучаемых к спорту, к ценностям спортивной культуры. Наиболее ярко этот подход представлен в концепции так называемой «спортизации» физического воспитания, предусматривающей вместо уроков физкультуры (аналогичных занятий в вузе) вовлечение всех учащихся в активные и регулярные занятия спортом. Некоторые ученые и педагоги при таком подходе к физическому воспитанию важное значение придают олимпийскому образованию.

6. Широкое распространение имеет подход, согласно которому физическое воспитание понимается не как приобщение учащихся к физкультурной или спортивной деятельности, а как воспитание (физическое, эстетическое, нравственное, экологическое и т.д.) посредством физкультуры и спорта.

7. За рубежом в течение длительного времени главной идеей теории физического воспитания была идея образования. Однако, начиная с конца 60-х–начале 70-х годов, наряду со сторонниками этой идеи предлагаются и другие подходы. В поиске средств решения этой задачи следует учитывать, что особенно важную роль в целенаправленном формировании, коррекции, изменении в нужном направлении физических, психических, социокультурных качеств и способностей, а также поведения детей, подростков, молодежи может и должно играть физическое воспитание [7, с.129-131].

В качестве эффективной, хорошо зарекомендовавшей себя организационно-методической формы физической подготовки рассматривается круговая тренировка (Рис.1).

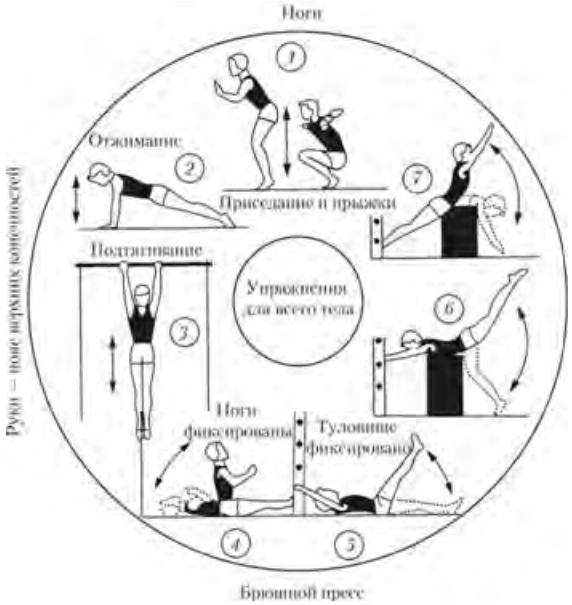


Рис. 1 «Метод круговой тренировки»

«Круговая тренировка» хорошо сочетает в себе избирательно направленное и комплексное воздействия, а также строгое упорядоченное и вариативное воздействия [8, с.2-3].

Методическими особенностями круговой тренировки как организационно-методической формы физической подготовки детей являются:

- обусловленность выбора упражнений возрастом, особенностями физического состояния детей и содержанием программы по физическому воспитанию;
- применение сюжетных сцен, приёмов имитации и подражания, упражнений с предметами (мячом, обручем, скакалкой);
- направленность комплексов круговой тренировки на решение задач физического воспитания, разностороннюю физическую подготовку детей и гармоничное развитие двигательных качеств;
- оптимальная моторная плотность занятий с использованием круговой тренировки, которая должна составлять 75-87%, а средний уровень частоты сердечных сокращений (ЧСС) у детей - 140-160 уд/мин [9, с.72-73].

В рамках школьной воспитательной деятельности физическое воспитание осуществляется главным образом посредством уроков физкультуры. Проводя занятия по физкультуре важно правильно распределить нагрузку на организм с учётом возраста и базового физического развития.

Девочкам стоит давать несколько меньшую нагрузку, чем мальчикам. Учитель должен учитывать состояние здоровья учеников и их психическое состояние, степень утомленности и готовности к физическим упражнениям.

Данные модальности указывают на тот контекст, который в обязательном порядке должен быть освоен и проработан в рамках психологического сопровождения личности в условиях инклюзивного образования.

Выводы. Таким образом, говоря об инклюзивном образовании, следует отметить, что это не только создание технических условий для беспрепятственного доступа студентов с ОВЗ в образовательные учреждения, но и специфика учебно-воспитательного процесса, который должен строиться с учетом его психофизических возможностей. В образовательных учреждениях должно быть организовано качественное психологическое сопровождение, а также создан особый психологический климат в педагогическом и ученическом коллективах.

Арт-терапия в рамках психологического сопровождения инклюзивного образовательного процесса обеспечивает возможность гармоничного развития личности, осознания глубинных механизмов внутренних затруднений и их последовательного преодоление.

Психологическое сопровождение инклюзивного образования – это важная составляющая модели инклюзивного образования, обеспечивающая возможности дальнейшей полноценной адаптации личности с ОВЗ.

Литература:

1. Беккер-Глош В. Арт-терапия в Аликсеанеровской психиатрической больнице Мюнстера // Исцеляющее искусство. 1999. № 1. 42–58 с.
2. Дмитриева Т. П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. М.: МГППУ, 2010. 84 с.
3. Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. СПб., 1998. С. 4–6.
4. Копытин А. И. Основы арт-терапии. СПб.: Лань, 1999. 256 с.
5. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. СПБ.: Питер-Юг, 2006. 944 с.
6. Пурнис Н. Е. Арт-терапия в развитии персонала. СПб.: Речь, 2008. 176 с.
7. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.

- *системная семейная психотерапия* – направлена на коррекцию и преодоление дисфункционального эмоционального фона внутри семейной системы и осознание семейных сценариев – семья выступает базовой социальной матрицей для личности с ограниченными возможностями здоровья;
- *психодрама* – направлена на рефлексию и интеграцию социальных аспектов собственного функционирования и осознание доминирующих социальных ролей, обеспечивает развитие коммуникативных навыков.

Особую роль мы хотели бы придать именно арт-терапии, поскольку она, обладая известной степенью универсальности, интегрирует в себе приемы и техники все указанных выше направлений.

Творческая арт-терапевтическая деятельность, носящая в первую очередь визуальный характер, сопровождается эффектами, значимыми для психологической гармонизации личности. В. Беккер-Глош (1999) отмечает, что в основе современного понимания арт-терапии лежат психологические эффекты художественного творчества, связанные с такими факторами как *экспрессия*, *коммуникация* и *символизация*. В процессуальном аспекте, арт-терапия связана с использованием средств искусства для передачи различных содержаний психики человека (чувства, эмоции, идеи, образы, идеи) с целью трансформации структуры его мироощущения. Н. Е. Пурнис (2008), обобщая положения ряда авторов, отмечает, что *арт-терапия как метод предполагает использование техник и приемов, направленных на обучение человека видению в своей изобразительной продукции значимого смысла и осознание ее связи с содержанием своего внутреннего мира и личного опыта* [с. 12].

Следует сказать, что художественное творчество, актуализируемое в рамках психологического сопровождения, позволяет выразить как более ранние, так и актуальные чувства, и потребности, как осознаваемые, так и располагающиеся в сферах бессознательного, включая и те, выражение которых вербально затруднено или блокировано.

Арт-терапия включает следующие характеристики:

- художественная экспрессия и создание художественных образов;
- процесс символизации психического образа;
- аналитическое исследование художественных образов;
- трансформационные эффекты художественной экспрессии;
- терапевтическая коммуникация, опосредованная содержаниями художественного образа;
- прикладное использование художественных средств и материалов.

С учетом этих характеристик, арт-терапию выступает в качестве метода психологической помощи и сопровождения личности, основанного на использовании художественных приемов и средств с целью символизации структурно-динамических компонентов личности и их последующей трансформации и гармонизации.

Это дает значимые эффекты в области социальной коммуникации и развития коммуникативных навыков, в сфере осознания регуляции эмоциональных реакций и аффективных процессов, в сфере поведенческих реакций и психосоматических процессов.

В качестве модальностей психологической помощи и психологического сопровождения мы выделяем следующие: психика, телесность, семья, социальный статус, экологическое самосознание, самооценка и идентичность.

Часть урока должна быть отведена на пробуждение определенного настроя, что успешно достигается организацией спортивных игр. К концу урока следует снизить темп и дать возможность ученикам успокоиться и настроиться на спокойный лад.

Такое отношение к физическому воспитанию помогают развить методы убеждения и положительного примера. Эти методы успешно применяются в процессе организации различных видов спортивных мероприятий.

Важное значение имеют так же методы одобрения и осуждения, побуждая школьника соответствовать стандартам общества, не отставать от своих товарищей, заслужить их уважение и авторитет. Контроль соблюдения чистоты и гигиены вырабатывает привычку к соблюдению этих важных для здорового развития человека сторон жизни.

Проветривание и влажная уборка школьных помещений должны проводиться систематически самими учениками. Педагог должен объяснить им, что среда обучения имеет огромное влияние на эффективность этого процесса. Большое внимание стоит уделять освещению в классе, правильному расположению доски и ученических мест [8, с.5-6].

Выводы. Таким образом, большое значение в физическом воспитание играет огромную роль организация внеклассной работы. Такие работы проводятся посредством создания различных спортивных секций на базе школы, организации спортивных игр с участием школьников разных возрастов, приглашением в школу тренеров по различным видам спорта с целью агитации учащихся к занятиям спортом, организация турпоходов, природных экскурсий, организация трудовой деятельности учеников, например. По уборке школьной территории.

Воспитание будущего гражданина страны, должно начинаться с воспитания дисциплинированности, ответственности, уважения к себе и своему здоровью.

Следовательно, анализ основных инновационных подходов отечественных и зарубежных исследователей к современному физическому воспитанию показывает, что в целом проделана значительная работа по определению важных направлений, целевых установок, «руководящих идей», инновационных форм и методов новой теории физического воспитания.

Литература:

1. Курамшин, Ю. Ф. Теория и методика физической культуры. – 2-е изд., исп. – М.: Советский спорт, 2004. – 464с.
2. О Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы: распоряжение правительства РФ от 07.02.2011 № 163-р // Собр. законодательства РФ. – 2011. – № 9. – Ст. 1255.
3. Столяров, В. И. Состояние и методологические основы разработки новой теории физического воспитания – Саратов: ООО Издательский центр «Наука», 2013. – 204с.
4. Столяров, В. И. Исходные положения общей теории комплексного физического воспитания // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Основные направления развития олимпийского и паралимпийского движения, спортивного резерва и массовой физической культуры в рамках празднования 80-летия ФГБУ СПбНИИФК» – Изд. СПбНИИФК – СПб., 2013. – С. 58-66.

5. Фирсин, С. А. Отношение детей и молодежи к занятиям физического воспитания в досуговой деятельности // Наука и мир: Международный научный журнал. –№ 1 (1), 2013. – С. 132-136.

6. Вишневский, Д. Д. Социально ориентированная игра–тренировка как средство развития социальной активности школьников–подростков в условиях спортивно-оздоровительного центра: Автореф. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2013. – 23 с.

7. Столяров, В. И., Фирсин, С. А., Баринов, С. Ю. Содержание и структура физкультурно-спортивного воспитания детей и молодежи (теоретический анализ). – Саратов: ООО Издательский центр «Наука», 2012. – 268 с.

8. Столяров, В. И. Фундаментальные теоретические основы современной системы комплексного физического воспитания // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2013. – № 2. – С. 2-6.

9. Рунова, М. А. Двигательная активность ребёнка.- М.: Мозаика-Синтез, 2000. – 256с.

Педагогика

УДК: 371.3:51

старший преподаватель Бажан Зинаида Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ТАБЛИЧНОГО УМНОЖЕНИЯ И ДЕЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМАХ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросам эффективного формирования у младших школьников табличных навыков умножения и деления. В ней рассматриваются разные методические подходы к изучению табличных случаев умножения, предлагаются интересные упражнения и несложные игры, выполнение которых способствует запоминанию таблицы умножения и соответствующих случаев деления.

Ключевые слова: развивающее обучение, традиционная система обучения, вычислительный навык, табличное умножение и деление.

Annotation. The article is devoted the questions of the effective forming for the junior schoolchildren of tabular skills of multiplication and division. The different methodical approaches are examined to learning of tabular cases of multiplication, interesting exercises and simple games implementation of which is promoted in memorizing of multiplication and proper cases of division table are offered.

Keywords: developing teaching, traditional system of teaching, calculable skill, tabular multiplication and division.

Введение. На современном этапе развития общества специалисты почти всех отраслей народного хозяйства должны иметь высокий уровень математических знаний и умений. Кроме того, в повседневной деятельности каждый человек имеет дело с расчетами. А это, в свою очередь, требует

детей с ограниченными возможностями здоровья, разрабатывают пособия, рекомендации, информационные материалы.

Психологическое сопровождение родителей студентов с ОВЗ. Не вызывает сомнения тот факт, что семья является базовой средой, способной обеспечить полноценное развитие и становление личности. Ее потенциал достаточен, чтобы компенсировать различного рода врожденные аномалии и дефекты развития ребенка. Многое в этом вопросе зависит от самих родителей, от того насколько благополучен их собственный психологический фон, насколько они обладают необходимым ресурсом, для обеспечения такой компенсаторной функции, и всех связанных с ней задач.

Психологическое сопровождение родителей детей, имеющих аномалии развития является такой же важной задачей, как и психологическое сопровождение самих детей.

Одной из существенных характеристик развития личности с врожденными аномалиями является позиция родителей как субъектов инклюзивного образовательного процесса. Самостоятельность мышления и активная жизненная позиция определяет образовательную траекторию студента с ОВЗ. Имеет существенное значение партнерская позиция родителей по отношению к учебному заведению и их осознание ответственности за образовательный результат.

В ходе психологического сопровождения позиция родителей должна приобретать всё большую самостоятельность и активность. Умение организовывать продуктивный диалог с родителями, привлекать их к участию и сотрудничеству, к совместному обсуждению условий образования ребёнка – важная задача психологического сопровождения.

Психологическое сопровождение студентов с нормативным развитием. Основная цель в данном случае заключается в создание психологического фона, способствующего гармоничному взаимодействию различных категорий студентов. Специфика инклюзивного подхода заключается в том, что студент с ОВЗ включается в более зрелую и нормативную среду. Следовательно, представляет первостепенную задачу формирование и подготовка такой среды, которая будет способствовать развитию и ре-адаптации лиц с ОВЗ.

Основная задача психологического сопровождения студентов с нормативным развитием, заключается в развитии толерантности, когнитивной гибкости и эмоциональной корректности.

Психологическое сопровождение студентов с ОВЗ. Что касается собственно психологической (развивающей, психокоррекционной, психотерапевтической) работы со студентами с ОВЗ, она должна выстраиваться на основе следующих психокоррекционных и психотерапевтических направлений:

- *системно-аналитическая арт-терапии* – направлена на актуализацию творческого потенциала личности, на системную интеграцию уровней психики различной степени глубины, на анализ и интеграцию эмоциональной сферы личности;
- *телесно-ориентированная психотерапия* – направлена на актуализацию телесного потенциала личности и рефлексию функциональных и структурных параметров собственного тела; техники обеспечивают возможность преодоления дисфункциональных психосоматических фиксаций;

Обучающиеся с ОВЗ	диагностика психологических, психосоциальных и психосоматических проблем ребенка с ОВЗ	выявление «проблемных» зон в личностном, социальном и телесном развитии
	определение образовательного «маршрута» ребенка на психолого-медико-педагогической комиссии	оптимизация учебного процесса и обеспечение возможности последующей успешной социальной адаптации
	составление индивидуального «маршрута» развития ребёнка	
	проведение групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий	преодоление внутренних ограничений в коммуникации, развитие специализированных навыков саморегуляции, углубление понимания своей личности
	проведение индивидуальных консультация по вопросам внутриличностных конфликтов и вопросов оптимизации процессов социальной адаптации	обеспечение возможности гармоничного развития личности
	оказание помощи обучающимся в профориентации и социальной адаптации	обеспечение возможности полноценной социальной адаптации и профессионального развития

Психологическое сопровождение педагогического персонала. Инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогического персонала. Наряду с предметными и методическими знаниями, умениями, навыками педагога, на первый план выступают знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития студентов в условиях инклюзивной образовательной среды.

Задача психологического сопровождения педагогов заключается в проведении консультативной и просветительской работы, направленной на принятие закономерностей инклюзивного образования как комплексной системы мер, формирование толерантного отношения к студентам с ОВЗ как со стороны самих педагогов, так и со стороны администрации и вспомогательного персонала.

Специалисты консультируют педагогов по адаптации учебных программ к особенностям ребенка с ограниченными возможностями здоровья, проводят обучающие мероприятия, направленные на совершенствование их профессионального мастерства, принятие идеологии инклюзивного образования, понимание и реализации подходов к индивидуализации обучения

обеспечения надлежащего уровня школьного математического образования, практические навыки которого уже закладываются в начальных классах.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) определены цель и задачи изучения математики, в частности, формирование вычислительных навыков с натуральными числами, развитие познавательных способностей младших школьников.

Фундаментом вычислительных умений и навыков являются навыки табличного умножения и деления, особенностью которых является то, что ученики должны знать их наизусть. Табличные случаи умножения и деления являются своеобразной «математической азбукой». От уровня сформированности этих навыков зависит математическая подготовка учеников начальных классов и результативность изучения математики в последующих классах школы.

Проблема по вопросу изучения табличных случаев умножения и деления не выступает как новая, неразработанная, но этой проблеме на разных этапах развития школьного математического образования уделялось всегда значительное внимание, и рассматривалась она под разными углами зрения, с разных методических позиций.

Формулировка цели статьи. Раскрыть суть разных методических подходов к изучению табличных случаев умножения и деления. Представить эффективные приемы обучения, способствующие прочному усвоению детьми таблицы умножения.

Изложение основного материала статьи. Знанию таблиц умножения всегда придавали большое значение. Современная методика требует, чтобы дети не только знали таблицу умножения, но и поняли принципы ее составления, дающие возможность находить любое произведение. Поэтому ученик должен не только выучить и запомнить результаты табличного умножения, но и уметь при необходимости вычислить результаты самым кратчайшим способом.

Табличные случаи умножения и соответствующие им случаи деления учащиеся должны усвоить на уровне навыка. Это сложный и длительный процесс, в котором можно выделить два этапа. Первый этап связан с составлением таблиц, второй – с их усвоением, т.е. прочным запоминанием [3, с. 87].

Так как в современной начальной школе речь идет о формировании сознательных вычислительных навыков, то составлению таблиц умножения и деления предшествует изучение теоретических вопросов, являющихся основой тех вычислительных приемов, которыми учащиеся будут пользоваться при составлении этих таблиц. В число таких вопросов при традиционном подходе (система обучения «Школа России» авторского коллектива М.И.Моро) входят: смысл действия умножения как сложения одинаковых слагаемых, переместительное свойство умножения, смысл деления и связь действий умножения и деления. Табличные случаи умножения и деления с заданным числом изучаются по одному плану:

– составляется и заполняется таблица умножения по первому постоянному множителю, опираясь на смысл действия умножения;

– составляется и заполняется таблица по второму постоянному множителю на основе знания переместительного закона умножения;

– составляются и заполняются две таблицы на деление на основе знания связи между умножением и делением.

Предполагается, что такое составление таблиц умножения и деления позволяет учащимся лучше осознать взаимосвязь между этими действиями. Учащиеся заучивают наизусть только результаты умножения, а соответствующие случаи деления они должны уметь быстро находить, пользуясь таблицей умножения [1, с.102].

Надо заметить, что каждая новая таблица с заданным числом составляется, начиная со случая равных множителей, поскольку предшествующие случаи уже были рассмотрены ранее в предыдущих таблицах. Таким образом, количество примеров на умножение в каждой последующей таблице сокращается и последняя таблица – умножение девяти – имеет всего один пример: $9 \cdot 9 = 81$.

При традиционном подходе обучения запоминание табличных результатов требует времени. Поэтому для лучшего усвоения и запоминания табличных случаев умножения и деления на уроках математики учителю рекомендуется применять разнообразные виды работ. Приведем примеры некоторых:

1) чтение таблицы отдельными учениками и всем классом, так как некоторые произведения звучат ритмично (дважды два – четыре; пятью пять – двадцать пять и т.д.) и поэтому легко запоминаются при чтении;

2) разучивание с детьми стихотворений, которые способствуют непроизвольному запоминанию табличных случаев умножения. Вот некоторые из них:

$2 \cdot 3 = 6$ Сел петух до зари На высокий шест: - Кукареку!.. Дважды три, Дважды три – шесть!	$2 \cdot 5 = 10$ Двух слонов решили взвесить: Дважды пять – получим десять. То есть весит каждый слон Приблизительно пять тонн.	$6 \cdot 5 = 30$ Пять на шесть и шесть на пять Очень просто умножать. Ты представь, что это пиццы У тебя их целых тридцать!

3) устный опрос по таблице, в которой все табличные произведения группируются по десяткам:

2	4	6	8	10	
12	14	15	16	18	20
21	24	25	27	28	30
32	35	36	40		
42	45	48	49		
54	56				
63	64				
72					
81					

В этой таблице охвачен весь тот материал, который учащиеся должны знать наизусть. Пользоваться этой таблицей легко. Учитель показывает одну из

Виды деятельности в рамках психологического сопровождения инклюзивного образования

Субъекты психологического сопровождения	*Виды деятельности*	*Цели*
Преподаватели и администрация образовательных учреждений	информационные занятия и открытые лекции	повышение информированности в вопросах социального и психологического статуса лиц с ОВЗ
	групповые занятия - супервизорские, интервизорские и «балинтовские» группы	обмен опытом, психологическая и профессиональная поддержка, разбор «сложных ситуаций»
	групповая психотерапия и индивидуальные консультации	персональная психологическая помощь специалистам и коллективу сотрудников
Родители (законные представители, опекуны)	групповые и индивидуальные консультации родителей (опекунов) здоровых детей;	привития толерантного отношения к детям с ОВЗ
	групповые и индивидуальные консультации родителей (опекунов) детей с ОВЗ	корректное включение их детей в образовательный процесс
	проведение совместных занятий - ребенок, педагог, родитель (опекун)	развитие толерантности и взаимопонимания
	обмен опытом семейного воспитания и обучения детей с ОВЗ	преодоления социальной изолированности, стигматизации, социальная интеграция
Обучающиеся (нормативно развивающиеся)	групповые и индивидуальные занятия нормально развивающихся детей	привитие толерантного отношения к детям с ОВЗ, развитие понимания и готовности к взаимопомощи
	совместное участие в мероприятиях образовательного, психокоррекционного и творческого характера	
	привлечение здоровых детей к оказанию помощи детям с ОВЗ в образовательном процессе	

Основной материал статьи. Психологическая помощь и психологическое сопровождение студентов в рамках инклюзивных образовательных стратегий, призванных обеспечить возможность дальнейшей полноценной адаптации личности к условиям актуального социума, является одной из центральных задач целостного образовательного процесса.

Психологическое сопровождение студентов с особыми потребностями обеспечивает для них возможность профессиональной помощи в ходе решения вопросов их адаптации и ре-адаптации к условиям современной социальной среды.

Реальность, с которой сталкиваются специалисты в данной сфере такова, что многие студенты с отклонениями в развитии, несмотря на усилия, предпринимаемые семьей, специалистами, общественными организациями, по мере взросления, не всегда оказываются в достаточной мере неподготовленными к включению социальную, культурную и экономическую жизнь. Причиной тому выступают как собственно психологические факторы (личностная незрелость, низкий уровень мотивации, последствия социальной депривации и стигматизации), так и социальные (неподготовленность социальной среды и социального окружения в принятию таких людей, интолерантность окружения).

Все это заставляет искать альтернативные способы социализации и развития личности, развивать внутренние основания собственной автономности и усиливать внутренние субъектные опоры, связанные с рефлексией специфических (врожденных) особенностей собственной идентичности.

Когда речь идет о психологическом сопровождении лиц с ОВЗ в рамках инклюзивного образования, следует помнить, что такое сопровождение неминуемо должно носить целостный, интегративный характер. Нельзя, обращая внимание на одни аспекты данного процесса (например, на саму личность) исключать другие сферы (семейная система, профессиональное становление, окружение).

Общепринятым в настоящее время является утверждение о том, что носителем проблемы развития в каждом конкретном случае выступает и сама человек, и педагоги, и его родители, и ближайшее окружение [3]. Иными словами, личность, ее социальное окружение, специалисты помогающих профессий и члены семьи, выступают заинтересованными, включенными в контекст социальной ситуации элементами. Следовательно, если речь идет о полноценной адаптации, особое значение приобретает работа со всеми субъектами и на всех уровнях – личность, семья, педагоги, сверстники.

горизонтальных строчек, а учащиеся называют числа, от умножения которых получены данные произведения. Например, они отвечают: «32 получается от умножения 4 и 8; 36 – 6 на 6 или 4 умножить на 9» и т.д. К случаям, которые с трудом запоминаются детьми, следует чаще обращаться. И устный опрос по таблице сначала последовательный, а затем выборочный.

4) использование игры при проверке усвоения табличных случаев. Например:

а) игра «Проверь себя!»

Содержание игры. Учитель заготавливает карточки, на которых записаны результаты умножения каких-либо чисел, например 18. Он показывает карточку, а учащиеся записывают или называют пример на умножение с таким ответом.

б) игра «Не скажу!»

Содержание игры. Учащиеся считают от 1 до 40 по одному. Вместо чисел, которые делятся, например, на 2, они говорят: «Не скажу!».

в) игра «Чашечки и блюдечки»

Вырезаются из цветной бумаги блюдечки и чашечки, крепятся произвольно к доске. Возле каждого блюдца записаны примеры на табличные случаи умножения и деления, а на чашечках – ответы к ним.

Содержание игры. Каждому блюдцу нужно сопоставить по цвету свою чашечку, т.е. если пример решен правильно, то, повернув чашечку обратной стороной, обнаруживаем, что они будут одинаковые по цвету.

Чашечек можно сделать на 1–2 больше, чем блюдец, чтобы дети при решении последнего примера вели поиск нужного ответа. Или же ответ на последней чашечке указать неверный, дети его должны исправить и только после правильного решения примера им дается возможность повернуть чашечку обратной, цветной, стороной.

Аналогично проводится игра «Шапочки и шарфики», где нужно составить комплекты товара одинакового по цвету.

Приведенные выше примеры дидактических игр были разработаны учителями начальной школы и студентами специальности «Начальное образование» нашего вуза при прохождении ими педагогической практики в школах города Ялта.

Вызвать интерес детей к изучению табличного умножения могут некоторые сведения из истории. Так, можно познакомить младших школьников с тем, как умножали древние римляне при помощи пальцев рук. Десять пальцев будут играть роль «говорящей» счетной машинки. Только нужно запомнить, что счет пальцев ведется слева направо. Например, таблица умножения на девять. К примеру, нужно умножить 5 на 9. Пятый палец поднимается вверх и говорит: «Слева от меня четыре пальца, а справа от меня пять пальцев. Значит, ответ будет 45». Так можно проверить все умножение на 9. Ошибок не будет.

Можно также с помощью пальцев рук найти ответы в примерах на умножение, множители которых – числа большие 5. Допустим, надо умножить 6 на 8. На левой ладони загибаем столько пальцев, на сколько единиц первый множитель больше пяти (1 палец). На правой ладони – на сколько единиц второй множитель больше пяти (3 пальца). Сумма этих чисел будет обозначать количество десятков (4 десятка или 40). На левой руке осталось 4, а на правой

2 незагнутых пальца. Эти числа надо умножить (4 · 2 = 8). Число 8 будет количество единиц. Значит, 6 · 8 = 48 [4, с. 285].

5) самостоятельная работа учащихся, которую, как правило, предлагаем на заключительном этапе усвоения и запоминания таблицы умножения.

Например, предлагаются задания:

– Записать действие умножение, используя любые однозначные числа. Произвести обратные действия с этими числами.

– Продолжить таблицу умножения до тех пор, пока произведение будет равно 40 (дано 4 · 5).

– Записать только ответы таблицы умножения 7.

– Записать произведение чисел, от умножения которых получится 18, 24, 42, 72.

Однако в других системах обучения РФ последовательность составления таблиц и организация деятельности учащихся, направленной на их усвоение, несколько иная. Рассмотрим особенности составления таблиц в других системах обучения и отметим их преимущества.

Система обучения «Гармония» (автор учебника математики профессор Н.Б.Истомина). В основе построения курса математики лежит идея организации целенаправленной и систематической работы по формированию у детей приёмов умственной деятельности: анализа и синтеза, сравнения, классификации, аналогии и обобщения. Этому способствуют разнообразные методические приемы организации учебной деятельности школьников, система учебных заданий, направленных на выполнение учениками различных видов действий.

Табличное умножение и деление изучаются по программе «Гармония» на протяжении 2 и 3 классов начальной школы. Рассмотрим особенности изучения этой темы.

Во–первых, работа, связанная с составлением и усвоением таблиц умножения и деления, распределяется во времени и органически включается в содержательную линию курса.

Табличные случаи умножения усваиваются в процессе изучения смысла умножения, переместительного свойства умножения, понятия «увеличить в несколько раз» и тем «Площадь фигуры», «Измерение площади», «Сочетательное свойство умножения». Это позволяет предложить учащимся интересные содержательные упражнения, выполнение которых способствует непроизвольному запоминанию таблицы умножения.

Аналогично, формирование навыков табличного деления происходит в процессе изучения детьми смысла деления, правил о взаимосвязи компонентов и результатов действий умножения и деления, понятия «уменьшить в несколько раз» и кратного сравнения. Учащиеся выполняют задания на деление чисел, используя таблицу умножения.

Во–вторых, изучение таблиц умножения идет в обратном порядке от 9 до числа 2.

С точки зрения психологов познание нового всегда пробуждает интерес. Создается известное психологическое напряжение (мобилизация внимания и умственных усилий), позволяющее добиться наилучших результатов в усвоении неизвестного. Вот этот возбужденный детский интерес и дает возможность на первом этапе успешно усвоить самые трудные случаи умножения чисел 9, 8, 7, 6. А далее, несмотря на снижение интереса, изучение

В рамках инклюзивного процесса особый вес и значение приобретает психологическое сопровождение студентов. Ряд авторов, с мнением которых сложно не согласиться, определяют психологическое сопровождение в рамках инклюзивного образования, как одно из основных условий его успешной реализации [2; 7].

В настоящее время получило широкое распространение мнение о психологическом сопровождении как о комплексе различных психотехнологических средств и методов оказания специализированной помощи студенту в условиях регулярного образования. Комплексный подход предполагает взаимодействие психолога с рядом других специалистов, задействованных в учебном процессе, с психологической службой, с ближайшим социальным окружением, с образовательной средой в целом.

В рамках психологического сопровождения мы хотели бы обратить внимание на техники арт-терапии. Возможность использования методов арт-терапии в работе со студентами с ОВЗ обусловлена целым рядом факторов:

1) интуитивной понятностью метода;
2) доступностью в ее применении;
3) ее направленностью на проявление творческого потенциала личности;
4) возможностью ее гармоничного «встраивания» в образовательный процесс;
5) транслируемостью ее приемов в психокоррекционную, психотерапевтическую, развивающую и педагогическую практику (арт-педагогика);
6) ее значительный исцеляющий, психокоррекционный и развивающий потенциал.

Арт-терапия в настоящее время является одним из активно развивающихся методов практической психологии и психологической помощи. Ее методология и практика связаны с исследованиями многих отечественных и зарубежных авторов, среди которых следует упомянуть М. Е. Бурно (1989), Л. С. Выготского (1998), А. И. Копытина (1999, 2002), Л. Д. Лебедеву (2003), В. Н. Никитина (2000, 2003, 2014), И. М. Никольскую (2005), E. Krammer (1958), M. Naumburg (1966), N. Rogers (1993) и др.

Не смотря на значительный объем публикаций и многообразие теоретических представлений о сущности практических подходов с использованием приемов арт-терапии, в настоящее время не существует ее общего и исчерпывающего определения. Такая ситуация связана с прикладной направленностью ее методов и с тем, что она, как правило, заимствует методолого-теоретические положения тех подходов в рамках которых используются ее специфические (художественно-выразительные и пластические) приемы и средства.

Термин *арт-терапия* (от англ. *arts-therapy* – терапия искусствами) означает совокупность приемов психологического воздействия и исследования внутреннего мира личности посредством художественной экспрессии и различных форм творческой активности [4], или использование искусства как психотерапевтического фактора [5, с. 42 – 47].

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в анализе направлений и средств психологического сопровождения процесса инклюзивного образования как целостной образовательной стратегии.

4. Фролова Є.В. Психологічні чинники і динаміка фомування стосунків міжособистісної залежності у жінок: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» – Харків, 2008. – 19 с.

Психология

УДК 159.98:7

кандидат психологических наук, доцент,
старший научный сотрудник Старовойтов Андрей Валериевич
Научно-исследовательский центр глубинной психологии
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации психологического сопровождения в рамках инклюзивной образовательной стратегии. Рассматриваются различные категории субъектов психологической помощи, направленность работы с ними и цели. Акцентировано внимание на арт-терапии, как части целостной системы психологического сопровождения инклюзивного образования, обеспечивающего возможность полноценной социальной адаптации личности с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, субъекты психологической помощи, социальная адаптация, толерантность, арт-терапия.

Annotation. The article considers features of the organization of psychological support as part of inclusive education strategy. Discusses the various categories of subjects of psychological help, of working with them and purposes. Attention is accented on art-therapy as part of an integrated system of psychological support inclusive education provides the possibility of full social adaptation of the person with limited health abilities.

Keywords: psychological follow, subjects of psychological care, social adaptation, tolerance, art-therapy.

Введение. Получение высшего образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, как часть процесса их полноценной социализации, является оной из актуальных и дискуссионных задач современного образования. Препятствиями к ее полноценной реализации являются многочисленные ограничения, так или иначе связанные с социальным неравенством инвалидов, с социальной интолерантностью и стереотипами.

В связи с этим повышается роль инклюзивного (включенного) образования, позволяющего противостоять процессам маргинализации детей с ограниченными возможностями здоровья и обеспечивающего для них доступность высшего образования. В свою очередь это создает предпосылки для их благоприятной социальной адаптации в дальнейшем.

таблиц умножения с числами 5, 4, 3, 2 поддерживается легкостью запоминания ответов. Например: 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45.

Поэтому нельзя считать удачным подход к усвоению таблиц, когда интерес к новому мы пробуждаем изучением легких случаев умножения чисел 2, 3, 4, 5, а когда интерес падает – начинаем изучать трудные случаи умножения чисел 6, 7, 8, 9. Пожалуй, в таком подходе и кроется одна из причин слабого знания таблиц умножения на память.

В–третьих, запоминание таблицы умножения осуществляется небольшими «порциями». Например, первая «порция», рекомендуемая для запоминания в таблице умножения числа 9, включает случаи: 9·5, 9·6, 9·7. Запомнив случай 9 · 5, учащиеся могут быстро найти значения произведений 9·4 и 9·6, прибавляя или вычитая соответственно слагаемое 9 из запомнившегося результата: 9·4=9·5–9=36 или 9·6=9·5+9=54. Вторая «порция», рекомендуемая для запоминания, включает случаи 9·2, 9·3, 9·4. И, наконец, последняя «порция» включает случаи 9·8 и 9·9.

Таким образом, сама автор данной методики считает, что «данная методика формирования навыков табличного умножения позволяет учесть индивидуальные особенности памяти каждого ребенка, создавая условия как для непроизвольного, так и для произвольного запоминания таблицы и активизируя при этом смысловую память» [3, с. 92].

Рассмотрим теперь как тема «Табличное умножение» рассматривается в образовательной системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Таблица умножения по методике развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова строится не на основе прямого вычисления, а с опорой на известные общие законы действий с числами, что дает детям возможность построить ее в большей степени самостоятельно. В основу положена задача на исследование связи между изменяющимся множителем и разрядной структурой результата. В связи с этим изменяется «естественный» порядок изучения таблиц. Авторы считают, что целесообразно начать конструирование таблиц умножения с тех, в которых связь обнаруживается в наиболее явном виде (таблицы умножения 9, 2, 5 и 6). Таблицы умножения 4, 8, 3 и 7 следует сконструировать, опираясь на сочетательное и распределительное свойства умножения. Поскольку результаты табличного умножения оказываются прямым продуктом действий учеников, то создаются предпосылки для их продуктивного непроизвольного запоминания, что снимает необходимость в специальном заучивании таблиц. Авторы показывают не только, как можно получить результат, но и как его можно запомнить.

И в этой образовательной системе начинать составление таблицы умножения рекомендуется с числа 9. Именно здесь важно обратить внимание детей, как можно получить каждый результат, показать различные способы рассуждений.

$9 \cdot 2 = 9 \cdot 1 + 9 = 18$
$9 \cdot 3 = 9 \cdot 2 + 9 = 27$
$9 \cdot 4 = 9 \cdot 3 + 9 = 36$
$9 \cdot 5 = 9 \cdot 4 + 9 = 45$
$9 \cdot 6 = 9 \cdot 5 + 9 = 54$
$9 \cdot 7 = 9 \cdot 6 + 9 = 63$
$9 \cdot 8 = 9 \cdot 7 + 9 = 72$

9 · 9 = 9 · 8 + 9= 81

После того, как таблица умножения 9 составлена, полезно внимательно рассмотреть получившиеся результаты и выявить некоторые закономерности данной таблицы, а именно:

– произведение является только двузначным числом;

– в произведении первая цифра изменяется от 1 до 8, а вторая – от 8 до 1;

– в сумме числа произведения (обозначающие десятки и единицы) дают результат 9;

– число, обозначающее десятки, в произведении на 1 (единицу) меньше, чем второй множитель;

– второй множитель в сумме с числом, обозначающим единицы в произведении, дает 10.

Поэтому при умножении с числом 9 не может получиться результат: 28, 35, 46 и т.д. Для ребенка это очень важный критерий для самоконтроля.

Теперь можно предложить ученику не только вариант осознанного запоминания таблицы, но и прием умножения числа 9 на однозначное число большее 1:

– получится двузначное число;

– количество десятков на 1 меньше, чем второй множитель;

– количество единиц равно дополнению количества десятков до 9 (или сумма числа в разряде единиц и второго множителя равна 10).

При умножении числа 2 дети могут заметить интересное в последовательности однозначных чисел, которые увеличиваются на «двойку». Первые четыре значения в таблице: 2, 4, 6, 8. Они же будут повторяться в разряде единиц в последних четырех значениях: 12, 14, 16, 18.

Интересные выводы могут получить дети, анализируя таблицу умножения 5: при умножении числа 5 (или на 5) получится двузначное число, которое заканчивается 0 или 5. Следовательно, при умножении на 5 не может получиться: 34, 83, 44 и т.д.

При умножении числа 6 некоторые результаты дети могут записать, зная переместительный закон, так как эти случаи умножения ими были рассмотрены ранее: 6·2=2·6=12, 6·5=5·6=30, 6·9=9·6=54. Отмечают также, что каждый следующий результат в примерах больше на 6 и при умножении 6 на 2 (4, 6, 8) в результате получается в единицах это же число: 6·**2**=1**2**, 6·**4**=2**4**, 6·**6**=3**6**, 6·**8**=4**8** [2, с. 42].

Таким образом, обучение младших школьников математике по данной методике построено так, что в процессе освоения ими конкретного материала идет и запоминание его.

Выводы. Изучение табличного умножения и деления является неотъемлемой и важной частью начального курса математики в любой образовательной системе. Основная задача изучения этой темы в различных системах обучения одинакова – это усвоение детьми табличных случаев умножения и деления на уровне навыка. Но пути реализации этой задачи в различных системах обучения отличаются. В каждой из указанных выше систем есть своеобразные, присущие только данной системе методы и приемы изучения табличного умножения и деления. И это оказывает первостепенное влияние на качество формируемых знаний, умений, навыков, уровень развития младших школьников.

Таблица 5

Корреляционные связи (rs Спирмена) выделенных параметров

№	Сравниваемые параметры		Значение коэффициента корреляции
1	Уровень алекситимии	Уровень самооценки	- 0, 526*
2	Уровень алекситимии	Копинг– стратегия «Самоконтроль»	0, 326*
3	Уровень алекситимии	Копинг– стратегия «Положительная переоценка»	0, 343*
4	Уровень межличностной зависимости	Копинг–стратегия «Конфронтация»	0, 36*
5	Уровень межличностной зависимости	Копинг–стратегия «Дистанцирование»	0, 34*
6	Уровень межличностной зависимости	Копинг – стратегия «Бегство – избегание»	0, 383*
7	Уровень приязаний	Уровень самооценки	0, 635**

** $p \leq 0.01$
* $p \leq 0.05$

Значимые корреляции в основной группе обнаружились между показателями уровня алекситимии и уровня самооценки, уровня алекситимии и копингами самоконтроля и положительной переоценки; уровней самооценки и притязаний. Кроме того значимые связи обнаружились между параметрами «межличностная зависимость» и некоторыми копингами: конфронтация, дистанцирование и бегство – избегание.

Выводы. Оценка эффективности диагностической процедуры показала, что предложенная психодиагностическая модель дифференцирует испытуемых подростков по параметру склонности к аддиктивному поведению и может быть использована с целью выявления данной особенности. Перспектива дальнейших исследований состоит в апробации данной модели для контингента подростков, склонных к различным видам нехимических зависимостей.

Литература:

1. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости. – СПб.: Речь, 2007. – 190 с.
2. Максимова Н.Ю., Милютина Е.Л. Курс лекций по детской патопсихологии: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 576 с.
3. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. – СПб.: Речь, 2005. – 455 с.

Таблица 4

Корреляционные связи (r_s Спирмена) данных метода экспертных оценок с выделенными параметрами

	Сравниваемые параметры	Значение коэффициента корреляции
1	Уровень алекситимии	0,736 **
2	Уровень межличностной зависимости	0,445 *
3	Уровень самооценки	0,245
4	Уровень приязаний	0,347*
5	Копинг – стратегия «Конфронтация»	0,393*
6	Копинг – стратегия «Дистанцирование»	0,23
7	Копинг – стратегия «Самоконтроль»	0,333
8	Копинг – стратегия «Поиск социальной поддержки»	- 0,203
9	Копинг – стратегия «Принятие ответственности»	0,223
10	Копинг – стратегия «Бегство – избегание»	0,417*
11	Копинг – стратегия «Планирование решения проблемы»	- 0,38
12	Копинг – стратегия «Положительная переоценка»	0,38*

$p \leq 0.01$
$p \leq 0.05$

Значимые корреляции обнаружились между данными, полученными с помощью метода экспертных оценок и такими параметрами как алекситимия, межличностная зависимость, уровень притязаний, а так же некоторыми копинг-стратегиями: конфронтация, бегство – избегание и положительная переоценка.

Таким образом, эмпирическую валидность можно считать подтвержденной. Для подтверждения теоретической конструктной валидности модели исследования мы провели корреляционный анализ данных всех методик. Результаты представлены в таблице 5.

Литература:

1. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах: учебное пособие / М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова. – М: Просвещение, 1984. – 335 с.
2. Ивкова Т.А. Учимся с радостью, учимся без слез. Методическая копилка учителя начальных классов. / Т.А. Ивкова - Симферополь: Ната, 2006. – 80 с.
3. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных класах: учебное пособие [для студ.сред. и высш. пед. учеб. заведений] / Н.Б. Истомина. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
4. Форощук А.А., Форощук Н.Е. Математика: Учебное пособие для начальных классов / А.А.Форощук, Н.Е.Форощук. – Симферополь: Сталкер, 1998 – 384 с.

Педагогика

УДК 37.013

аспирант кафедры педагогики и управления учебными заведениями Барская Ольга Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ДУХОВНОСТЬ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ФИЛОСОФСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы развития духовно-нравственного потенциала молодежи, проведен анализ подходов к пониманию феномена «духовность» в философской и психолого-педагогической науке прошлого и современности. Дана дефиниция данного понятия и обозначена его роль в воспитательном педагогическом процессе.

Ключевые слова: духовность, духовно-нравственное воспитание, философская литература, психолого-педагогическая наука, трактовка понятия

Annotation. In the article the topicality of the problem of spiritual and moral potential of young people is grounded, the analysis of approaches to the understanding of the phenomenon of “spirituality” in the philosophical, psychological and pedagogical science of the past and the present is conducted. The definition of “spirituality” notion is given and its designated role in the educational pedagogical process. is analysed.

Keywords: spiritual, spiritual and moral education, philosophical literature, psychological and pedagogical science, interpretation of the definition.

Общая постановка проблемы и ее актуальность. В современном российском обществе одной из важнейших задач воспитания молодежи является развитие духовно-нравственного потенциала. Для этого необходимо культивировать ценности, способствующие содержательному расширению духовности и культуры личности. В этой связи, разработка проблемы духовного воспитания личности находится под особым вниманием психологов, философов, педагогов, социологов и богословов. Поиск разрешения этой

проблемы осложняется не только неоднозначностью формулировки понятия «духовность» в сложной структуре личности человека, но и неопределенностью характеристик, многообразием признаков, отсутствием конкретного единого подхода, рассматривающего духовность во всей ее онтологической содержательности. Таким образом, изучение данной категории является одной из важнейших научных проблем.

Целью статьи является анализ подходов в философской и психолого-педагогической науке к рассмотрению сущности феномена «духовность» как многокомпонентного фактора развития личности.

В соответствии с целью исследования сформулированы следующие задачи: провести ретроспективный анализ трактовки понятия «духовность» в философской и психолого-педагогической литературе; рассмотреть феномен духовности в контексте воспитательного процесса.

Содержание. Проблема духовности человека в частности и общества в целом является предметом глубокого и разностороннего рассмотрения в философской литературе. Одним из основных вопросов философии является противопоставление Духа (духовности) материи (материальности).

О сущности духовности рассуждали многие мыслители. Так, древнегреческий философ Платон замечает: прекрасное в духовном развитии человека должно играть центральную роль и быть под пристальным вниманием воспитателей, «в противном случае он навлечет на себя упрек в грубости и непонимании прекрасного» [3, с.183]. Аристотель называет высшей формой Духа – ум, мыслящий сам за себя. Душа присуща как человеку, так и растениям и животным. Растительная душа имеет способность расти, питаться и размножаться, душе животной знакомо еще и чувство [4, с. 79]. Философ формулирует утверждение: красота, прекрасное, совершенное – это единство в многообразии. Прекрасное выступает в единстве меры, гармонии, ритма [3, с. 708].

Философы средневековья (Августин Блаженный, Ансельм, Фома Аквинский) считают тождественными понятия Дух и Бог, видят в нем творца материального мира (трансформации античной философии в средние века: Единое Благо – Бог, Мировой Ум – Иисус Христос, Мировая Душа – Святой Дух). Заслугой средневековых философов в данном контексте можно назвать выделение духовной составляющей в ментальности человека. Духовность существует там наряду с телом и душой. В религиозном понимании дух есть «со-вестъ» с Богом [4, с. 81].

У Рационалиста Р. Декарта сотворенный мир состоит из двух видов субстанций: духовные и материальные. Субстанция – это объективная реальность, главный признак духовной субстанции – мышление, материальной – протяженность. Г. В. Лейбниц, немецкий философ, назвал материальные явления проявлением неделимых, простых духовных единиц – монад. Монада – это духовный элемент действительности, наделенный деятельным стремлением и сознанием [7, с. 180]. Монада обретает форму души, если в ней есть чувство, и форму духа, если есть разум.

Для классической философии характерным является рационально-теоретическое понимание феноменов духа и действительности. В соответствии со взглядами классиков немецкой философии (И. Кант, И. Фихте, Ф. Шеллинг, Л. Фейербах), человек господствует над природой и духом. По Г. Гегелю законы природы и общества определены сознанием, жизнью духа и мышления.

используют разнообразные виды копинг-стратегий. Однако выраженность этих показателей разная и поэтому предпочтение ведущей копинг-стратегии столь отличается у подростков с разной социальной направленностью. Безусловно, это связано с несформированностью некоторых более продуктивных и гармоничных стратегий у подростков основной группы, помощь в овладении которыми им необходима. В целом, эти результаты характеризуют больший вес эмоционального реагирования совладающего поведения у молодых людей основной группы и когнитивный вариант совладания со стрессовой ситуацией у подростков контрольной группы, осознание наличия ресурсов для преодоления актуальных трудностей: возможности получить информационную и действенную поддержку.

Таким образом, исследуемые группы значимо отличаются по четвертому параметру – использованию копинг-стратегий. Для подростков основной группы более характерно эмоционльное реагирование, тогда как для контрольной группы – когнитивный вариант копинга.

Заключительным этапом эмпирического исследования выступала оценка эффективности предложенной нами психодиагностической процедуры. В связи с данной задачей мы предприняли попытку подтвердить ее эмпирическую и теоретическую конструктную валидность.

В процессе эмпирического исследования мы констатировали, что исследуемые группы статистически различаются по каждому, выделенному нами на основе теоретического анализа, компоненту симптомокомплекса склонности к аддиктивному поведению, т.е. предложенные методики эффективно дифференцируют испытуемых основной и контрольной группы. Для подтверждения эмпирической валидности модели исследования мы использовали процедуру ретроспективной валидизации, проведя корреляционный анализ результатов экспертных оценок и данных всех методик. Результаты представлены в табл. 4

ее стрессогенность. Однако подростки с копинг-стратегией положительной переоценки могут не осознавать в полной мере всей сложности ситуации, кроме того, данный копинг предполагает пассивную позицию по отношению к сложившимся обстоятельствам, и частое его использование чревато недооценкой действенного разрешения проблемной ситуации. Стратегия «Бегство – избегание» проявляется в стремлении ухода от проблемы любыми способами, в частности, может проявляться в желание забыться с помощью употребления ПАВ, в попытках не думать о возникшей проблеме вообще. Следует отметить, что данная стратегия поведения относится к дезадаптивным, неконструктивным стратегиям. Неадаптивность стратегии предполагает избегание проблемной ситуации, нежелание искать решение проблемы, изоляцию. Такой отказ от решения трудных жизненных ситуаций, возможно, обусловлен неверием в собственные силы. При использовании указанной стратегии активного преобразования ситуации не происходит, следовательно, разрешение того круга проблем, которые требуют деятельного участия субъекта, с ее помощью не просто невозможно, а еще и усугубляет ситуацию. Эти результаты согласуются с мнением ученых о том, что аддиктивная личность слабо способна к преодолению трудностей в повседневной жизни [1].

У большинства испытуемых контрольной группы преимущественным механизмом копинга в равной степени являются «Дистанцирование», «Самоконтроль» и «Планирование решения проблемы». Данные копинг-стратегии в стрессовых ситуациях отмечаются в 24% выборов. Преобладание выборов такого копинга, как «Положительная переоценка», в отличие от основной группы ($U_{Эмп}$=95.5; $p \leq 0.05$), отмечаются у 18% подростков. «Поиск социальной поддержки» ($U_{Эмп}$=81; $p \leq 0.05$) присущ 6% испытуемых, что идентично выбору стратегии «Бегство – избегание».

Таким образом, ведущими стратегиями совладающего поведения у подростков контрольной группы, в отличие от основной, являются «Дистанцирование», «Самоконтроль» и «Планирование решения проблемы».

Преобладание стратегии «Дистанцирование» в контрольной группе свидетельствует о том, что подростки проявляют когнитивные усилия отделиться от проблемной ситуации и уменьшить ее значимость. Эти мысли и действия дают чувство облегчения, однако не направлены на устранение угрожающей ситуации, а просто дают человеку почувствовать себя лучше. Такая модель поведения предполагает неуверенность в своих силах. Эта тенденция уйти от проблемы, отодвинуть ее решение характерна для подросткового возраста вообще.

Высокие показатели в контрольной группе по копингу «Самоконтроль» предполагают, что подросткам контрольной группы свойственно направлять свои усилия на сохранение самообладания, для них характерен более высокий уровень самоконтроля. Это также говорит о том, что они научены способам контролировать свое эмоциональное состояние и поведение в условиях конфликтной ситуации.

Подростки контрольной группы используют преимущественно формы проблемно-ориентированный копинга, направленные на анализ возникающих трудностей, поиск путей выхода из них, наличие веры в собственные ресурсы.

В целом, анализ и обобщение полученных данных действительно демонстрируют различие в степени выраженности типов совладания характерных для разных групп подростков. Участники исследования

Дух на своей высшей ступени развития способен лишь воплощать заложенное в мышлении [8, с. 54-110]. Человек истинно духовен лишь как «вещь в себе», в связи с этим философские размышления И. Канта содержат призыв к «высшей духовности, нравственному поведению» [5, с. 248]. Ф. Ницше формулирует следующий тезис: «сильная личность должна преодолеть современную ему ситуацию краха традиционных критериев истины и лжи, добра и зла» [9, с. 102].

Материализму свойственно отождествление понятий дух и свойство материи. Демокрит утверждал, что в противовес пустоте, духовное слагается из особых атомов [4, с. 32]. Материалисты нового времени (Гельвеций, Гоббс, Спиноза) по разному трактуют сознание, в зависимости от концентрации внимания либо на мышлении либо на чувственных формах знания. Тем не менее, использование категорий «дух», «сознание» и «ум» тождественно. Диалектико-материалистическая философия апеллирует к понятию дух как к производному от материальных факторов. Г. В. Плеханов, русский философ и публицист, искренний последователь К. Маркса, считает, что духовный мир человека и его культурный уровень находятся в прямой зависимости от экономических отношений [8, с. 326].

В русской философской мысли все духовные силы человека принято рассматривать в единстве: религиозные, чувственные, рациональные, нравственные, эстетические [8, с. 125]. В частности, основной философской установкой Н. А. Бердяева была идея человека свободного в своей духовности, идея великого предназначения и трагичности человеческого бытия. Духовная жизнь, по мнению Бердяева, сама является наиреальнейшей, а не отражает реальность. Н. А. Бердяев писал: «Духовность – это качество человека, отражение его потребности состояться, самореализоваться в жизни, особая способность человекомерно осмыслять материальный мир; это личностная характеристика человека, свидетельствующая о мере личностной зрелости, ответственности, высокой включенности в жизнь. Духовность – это в то же время и критерий личностной зрелости человека, и фактор его целеустремленного саморазвития» [1, с. 163]. В размышлениях русского философа и богослова В. В. Зеньковского человеческая душа имеет иерархическую структуру. Высшую ступень иерархии занимает сердце и чувства. Через них происходит связь человека с Богом и божественными основами мира [8, с. 301]. В. Д. Губин считает, что «...можно выделить три стороны сознания: предметное сознание (сознание, направленное на мир окружающих нас вещей, предметов, событий); самосознание (сознание, направленное на самого себя, все время осознающее самое себя как нечто другое, чем весь остальной окружающий мир); и сознание как поток непосредственных переживаний. Первые две стороны сознания относятся к тому, что в философии всегда называлось духом. Третья сторона в философии называется душой» [2, с. 130].

Таким образом, с философской точки зрения духовность воплощает в себе все, что не является материальным или телесным, но есть сознание, чувства, воля, мышление, а также стремление к нравственному самосовершенствованию, самоформированию духовности, к творческой самореализации, к поиску смысла жизни.

Рассмотрим сущностные характеристики феномена духовности с точки зрения психолого-педагогической науки. Зарубежные психологии А. Маслоу,

В. Франкл, Э. Фромм посвятили свои труды изучению проблемы духовности. А. Маслоу полагает, что человек тогда является духовной личностью, когда главными мотивами его поступков является истина, справедливость, доброта, красота, простота, совершенство, способствующие самоактуализации человека. По определению Франкла духовность, являясь констатирующей особенностью человека, находит самореализацию в событии, сопричастности и отождествляется с проявлениями совести и любви [12, с. 96]. Размышляя о духовном кризисе современного бытия, Э. Фромм делает вывод о том, что моральное обновление и духовное очищение человека – есть способ оздоровления общества. Швейцарский психолог К. Юнг трактовал психику человека как автономную замкнутую систему, одной стороной обращенную к материальному миру, который человек воспринимает с помощью органов чувств, а другой – к мировому духовному универсуму (целому), из которого человек получает сигналы в форме сновидений, откровений, интуитивных прозрений [8, с.352].

Психологи определяют духовность как выражение индивидуальности в структуре мотивов личности в отношении двух базовых потребностей: идеальной потребности познания и социальной потребности жить и действовать «для других». В процессе развития самосознания акцент все более перемещается от внешней стороны личности к внутренней, от случайных черт к характеру в целом. В результате человек выходит на более высокий уровень личностного самоопределения, переходя от осознания собственного своеобразия к духовным, идеологическим масштабам самооценки [10, .238].

Проведем дальнейший анализ трактовки понятия «духовность» в его преемственности в истории педагогики и современных педагогических изысканиях. К. Д. Ушинский большое внимание уделял, в качестве главной цели народного образования, идее гуманизации образования, связанной с воспитанием духовности школьников. Духовность, по его мнению, – это бескорыстное стремление человека к познанию истины и добра [11, с. 19]. В. А. Сухомлинский подчеркивал, что духовная жизнь человека – заключается в его активной деятельности, направленной на формирование, развитие и удовлетворение его нравственных, интеллектуальных и эстетических потребностей и запросов. Человек черпает духовный мир из материального, из объективной реальности, важнейшей стороной которой, в данном контексте, есть общественная жизнь индивида, его социальный и нравственный опыт. Духовное богатство человека составляет направленность высших форм психической деятельности на нравственность, идейность побуждений, мыслей, интересов, убеждений, взглядов. Главными показателями духовности Сухомлинский называет характер и содержание общественной жизни человека, его взаимоотношения с другими людьми, его функцию в трудовой жизни коллектива [11, с. 19]. В определении В. И. Андреева духовность – это очень сложное, многогранное качество человека, которое проявляется как:

•процесс восхождения к высшим человеческим идеалам и ценностям;

•процесс гармонизации противоположных начал (интеллектуального и эмоционального, идеального и материального, рационального и иррационального);

•психическое состояние, позволяющее человеку испытать творческое вдохновение, постижение истины, осознание самого себя как части

руки», (85^{**}), «характер» (84^{**}), «внешность» (79^{**}), «авторитет у сверстников» (76^{**}).

Это позволяет предположить, что подростки основной выборки нереалистично высоко оценивают свои возможности в отношении данных особенностей.

Таким образом, большинство подростков основной группы, по сравнению с контрольной, имеют неадекватную самооценку, что проявляется в трудностях взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом. Это согласуется с представлениями психологов, изучающих проблему аддиктивного поведения несовершеннолетних [2], и может подтолкнуть еще не до конца определившегося подростка к употреблению психоактивных веществ.

Результаты, полученные в контрольной выборке, выявляют, что большая часть испытуемых имеет нормальный уровень самооценки –53% подростков. Неадекватно завышенную самооценку имеют 41% испытуемых, неадекватно заниженная выявлена у 6%. В данной группе исследуемых подростков завышены показатели самооценки по параметрам «уверенность в себе» (84^{**}), «характер» (75^{**}) и «умелые руки» (75^{**}). Адекватные показатели наблюдаются по параметрам «внешность» (74^{**}), «авторитет у сверстников» (69^{**}) и «ум» (63^{**}).

Результаты исследования уровня притязаний («Я – идеальное») в двух выборках также достоверно различаются ($\varphi^{*}_{эмп} = 1.75$; $*p \leq 0.05$). В основной группе неадекватно завышенный уровень притязаний обнаруживается у 59% испытуемых. Адекватный уровень выявляется у 41% подростков. Низкий уровень притязаний не обнаружен. Завышенный уровень притязаний подростки основной группы демонстрируют по параметрам «уверенность в себе», «умелые руки», «авторитет у сверстников» и «внешность», что указывает на неудовлетворенность степенью развития этих качеств.

В контрольной группе неадекватно завышенный уровень присутствует у 29% испытуемых. У остальных 71% подростков наблюдается адекватный уровень.

Таким образом, исследуемые выборки достоверно различаются и по третьему выделенному нами параметру – уровню самооценки и притязаний: большинству подростков основной группы присущи либо завышенная, либо заниженная самооценка в сочетании с неадекватным уровнем притязаний, тогда как для контрольной группы в большей степени характерны адекватные показатели того и другого.

В ходе исследования доминирующих копинг-стратегий в двух выборках были получены следующие результаты. В основной группе преобладающая копинг-стратегия в стрессовой ситуации – «Положительная переоценка» ($U_{Эмп} = 95.5$; $p \leq 0.05$). Данная стратегия доминирует в выборах у 53% подростков. Стратегия «Бегство – избегание» составила 24% всех выборов ($U_{Эмп}=88.5$; $p \leq 0.05$). Копинги «Планирование решения проблемы» и «Самоконтроль» – расположились на равных позициях, на данные стратегии приходится по 18% выборов. «Дистанцирование» и «Конфронтация» ($U_{Эмп} = 93$; $p \leq 0.05$) составили 6 % всех выборов.

Таким образом, совладающее поведение подростков основной группы в большинстве случаев направленно к положительной переоценке, а так же к бегству или избеганию проблемы. Это может проявляться в виде тенденции приписывать проблемной ситуации позитивное значение и тем самым снижать

Различия в уровне межличностной зависимости между группами достоверны ($U_{Эмп}$ = 83.5; $p \leq 0.05$).

Таким образом, исследуемые выборки достоверно различаются и по второму выделенному нами параметру: основной группе присуща склонность к установлению отношений межличностной зависимости, причем как в форме собственно зависимости, так и контрзависимости.

Результаты исследования уровня самооценки (обобщенный показатель) в основной и контрольной выборках подростков представлены в табл. 3.

Таблица 3

Распределение испытуемых по группам в зависимости от уровня самооценки (в %)

	Основная группа	Контрольная группа
Низкий уровень самооценки	29	6
Средний уровень самооценки	12	53
Высокий уровень самооценки	59	41

$p \leq 0.01$

Как видно из табл. 3, уровень самооценки в исследуемых группах значимо различается ($\varphi^*_{эмп}$ = 2.7; p=0.01). Для основной группы более свойственна как неадекватно завышенная, так и заниженная самооценка, тогда как для контрольной – нормативный показатель. Таким образом, 88 % испытуемых основной группы недостаточно гибко реагируют на изменения, слабо способны конструктивно отстаивать собственное мнение, противостоять давлению, устанавливать и поддерживать социальные контакты.

Завышенная самооценка присутствует у 59% подростков. В данном случае завышенная самооценка может указывать на личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими, «закрытость для опыта», нечувствительность к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих.

У 29% испытуемых был выявлен низкий уровень самооценки, что может свидетельствовать о неблагополучии в развитии личности подростков основной группы. Эти подростки составляют «группу риска». За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и тому подобного позволяет не прилагать никаких усилий.

Только 12% подростков основной группы обнаружили реалистичную (адекватную) самооценку.

Анализируя данные, полученные по каждой из шкал методики, можно констатировать, что завышенные средние показатели (в баллах из 100 возможных) наблюдаются по параметрам «уверенность в себе» (95^{**}), «умелые

космического, божественного, понять свое единение с миром природы, как состояния любви и других высших чувств;

•гармонизация взаимоотношений в семье, в учебном заведении с друзьями, с педагогами, с любым человеком;

•высшее проявление нравственных качеств: гуманности, доброты, совестливости, любви [11, с. 19].

Таким образом, духовность – это интегральное качество личности, характеризующее степень усвоения духовных ценностей; принцип или позиция ценностного сознания. Отличительные черты духовности – приоритетность духовных ценностей над материальными, высоких нравственных идеалов над одномоментными потребностями и влечениями; бескорыстное стремление человека к познанию истины, добра, красоты; активная деятельность, направленная на развитие, формирование и удовлетворение интеллектуальных, нравственных, эстетических потребностей и интересов.

В контексте воспитания понятие «духовность» принято соотносить с позитивными проявлениями активности духа. Эта позитивность тесным образом связана с нравственной позицией личности. Ядром воспитательной системы выступает человек, связанный многообразными отношениями с миром. Воспитание формирует целостную личность, способную отвечать за происходящее в мире. Задача воспитания состоит в том, чтобы человек отвечал требованиям человечности, гуманности, понимал, что происходит с ним и миром, был ответственен за будущее и научился жить в открытом, сложном и в определенной мере непредсказуемом мире. По определениям, данным педагогами Г. М Коджаспировой и А. Ю. Коджаспировым, воспитание как педагогическое явление – это:

- целенаправленная содержательная профессиональная деятельность, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению в контекст современной культуры, становлению его как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и ценностей;
- целостный, сознательно организованный педагогический процесс формирования и образования личности;
- целенаправленная, управляемая и открытая система взаимодействия детей и взрослых, направленная на развитие и саморазвитие человека в определенных культурных и социально-экономических условиях;
- предоставление воспитаннику альтернативных способов поведения в различных ситуациях, оставляя за ним право выбора и поиск своего пути;
- процесс целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения;
- целенаправленное создание условий для освоения человеком культуры, перевода ее в личный опыт с учетом его потенциальных возможностей с целью стимулирования его саморазвития и самостоятельности;
- процесс целенаправленной социализации личности [6, с. 39].

Воспитание духовное – воспитание ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоничное развитие человека; воспитание чувства долга, справедливости, искренности, ответственности, и других качеств, способных придать высший смысл делам и мыслям человека[6, с. 39].

Выводы. На основе изучения философской, педагогической, психологической литературы выделены следующие положения:

•на современном этапе развития российского общества одна из важнейших задач в воспитании подрастающего поколения – воспроизводство духовно-нравственного потенциала. Для этого должны быть задействованы ценности, связанные с содержательным расширением духовности и культуры личности;

• духовность определяется как отражение целеустремленного саморазвития личности и характеристика человека, свидетельствующая о мере личностной зрелости, ответственности, высокой включенности в жизнь;

• в разные временные периоды сущность «духовности» ассоциировалась: в философии – с прекрасным, умом, гармонией, Богом, мышлением, разумом, чувством, религиозностью, самореализацией человека, сознанием и даже одним из материальных факторов; в психологии – с мотивацией индивида к истине, справедливости, доброте поступков, действием для другого, мировым духовным универсумом; в педагогике – со стремлением к познанию истины и добра, удовлетворением нравственных, интеллектуальных и эстетических запросов личности, с гармонизацией противоположных начал, с идейностью побуждений, которая определяется содержанием общественной жизни;

• достижение целей духовно-нравственного воспитания осуществляется благодаря опоре на систему духовных ценностей.

Литература:

1. Бердяев Н. А. О человеке, его свободе и духовности: избр. Тр. / Н. А. Бердяев; [ред. - сост.: Л. И. Новикова, И. Н. Сиземская]. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т Флинта, 1999. – 312 с.

2. Губин В. Д. Основы философии / В. Д. Губин. – М.: Форум: Инфра-М, 2007. – 288 с.

3. Древнегреческая философия: От Платона до Аристотеля: – М.: АСТ Фолио, 2003. – 832 с.

4. Канке В. А. Философия: исторический и систематический курс / В. А. Канке. – М.: Логос. – 376 с.

5. Кант И. Собрание сочинений в 6 т. / И. Кант. – М., 1965. – Т. 4, Ч. 1. – С. 261 – 262.

6. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.

7. Краткий словарь по философии / [под общ. ред.: И. В. Брауберга, И. К. Пантина]. – М.: Полит. лит.,1982. – 413 с.

8. Моисеева Н. А. Философия / Н. А. Мисеева, В. И. Сороковиков. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.

9. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. Книга для всех и ни для кого: пер. с нем. / Ф. Ницше. – М.: Интербук, 1990. – 301 с.

10. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.

11. Сорошева С. В. Духовно-нравственное воспитание студентов в условиях инновационной среды учреждений среднего профессионального образования: дис…канд. пед. наук. / С. В. Сорошева. – Якутск, 2010. – 207 с.

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство подростков основной группы испытывают трудности в осознании и вербализации собственных эмоций, дифференцировке чувств и телесных ощущений. Это закономерно приводит к сложностям регуляции своих эмоциональных состояний, непониманию их причин, неадекватным реакциям на стрессовые ситуации. Также они плохо дифференцируют чувства других людей и мало способны к сопереживанию, эмпатийному поведению. Испытуемые контрольной группы, которые не употребляют психоактивные вещества, свои чувства и эмоции способны идентифицировать, понимать и выражать, они не испытывают трудностей в общении с окружающими, более склонны к сопереживанию и оказанию поддержки.

Таким образом, исследуемые группы значимо отличаются по рассматриваемому параметру: уровень алекситимии в основной группе значимо выше.

Результаты исследования уровня межличностной зависимости представлены в табл. 2

Таблица 2

Распределение испытуемых по группам в зависимости от уровня межличностной зависимости (в %)

	Основная группа	Контрольная группа
Низкий уровень зависимости	18	-
Средний уровень зависимости	12	82
Высокий уровень зависимости	70	18

$p \leq 0.05$

Как видно из табл. 2, в основной группе 70 % подростков имеют высокий уровень межличностной зависимости. Это проявляется в неспособности отличать свои мысли и чувства от чувств и мыслей других людей, повышенной тревожности, отсутствии чувства собственной ценности, сосредоточенности на других людях, неспособности заботиться о себе, переживании чувства вины и беспокойства. В контрольной группе высокий уровень межличностной зависимости выявляется в 18% случаев.

18 % подростков основной выборки демонстрируют низкий уровень межличностной зависимости, что свидетельствует о наличии ее особой формы – контрзависимости. Этим испытуемым присущ осознанный страх близости и интимности, страх «потерять свободу», они стараются дистанцироваться от значимых других, а так же, на подсознательном уровне, испытывают страх покинутости [4]. В контрольной выборке испытуемых с низким уровнем межличностной зависимости (контрзависимость) обнаружено не было.

Средний уровень межличностной зависимости, являющийся нормативным показателем, отмечается у 12% испытуемых основной группы и у 82% подростков контрольной.

копинг-стратегий. С целью выявления данных особенностей нами были выбраны следующие методики: «Торонтская алекситимическая шкала» (адаптация НИИ им. В.М. Бехтерева); «Опросник Б. Уайнхолда для диагностики межличностной зависимости» (адаптация А.С. Кочаряна, Е.В. Фроловой); проективные методики «Выбор задач различной степени сложности» (Н.Ю. Максимова, Е.Л. Милютина) и «Самооценка» Дембо – Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан); опросник «Способы совладающего поведения» Р.Лазаруса (адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой).

Сбор эмпирического материала проводился в общеобразовательной школе №1 в п.г.т. Зуя. В исследовании принимали участие 34 подростка мужского пола в возрасте от 13 до 15 лет. В качестве основания для разделения испытуемых на группы мы использовали метод экспертных оценок (как это было предложено Н.Ю. Максимовой в исследовании личностной предрасположенности к аддиктивному поведению) [2]. Экспертными оценками выступали характеристики учителей на учащихся, полученные при помощи опроса.

Основную группу составили 17 подростков мужского пола 13 – 15 лет, учащиеся 8 – 9 классов, эпизодически употребляющие психоактивные вещества (алкоголь и табак).

В контрольную группу вошли 17 подростков мужского пола того же возраста, учащиеся 8 – 9 классов, у которых учителя не отмечали каких-либо признаков употребления ПАВ.

Данные, полученные в результате проведенного исследования, в последующем рассматривались с учетом выделенных групп.

Результаты исследования уровня алекситимии в основной и контрольной выборках представлены в табл.1.

Таблица 1

Распределение испытуемых по группам в зависимости от уровня алекситимии (в %)

	Основная группа	Контрольная группа
Алекситимический тип	29	-
Группа риска	47	12
Неалекситимический тип	24	88

$p \leq 0.01$

Как видно из табл. 1, большинство испытуемых основной группы относятся к алекситимическому типу личности и «группе риска» (всего 76 % испытуемых), доля неалекситимического типа незначительна (24 % выборки). В контрольной группе, в отличие от основной, значительная часть испытуемых имеет неалекситимический тип личности (88%). «Группа риска» составляет 12% испытуемых, а алекситимический тип вообще не представлен. Различия в уровне алекситимии между основной и контрольной выборками значимы ($U_{Эмп} = 27$; $p \leq 0.01$).

12. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб.: пер. с англ. и нем. / В. Франкл; [под общ. ред. Л. Я. Газмана, Д. А. Леонтьева]. – М.: Прогресс. 1990. – 368 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат политических наук, доцент кафедры философии и социальных наук Бекиров Сервер Нариманович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОЛОГИИ В НЕПРОФИЛЬНЫХ ВУЗАХ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье определены основные теоретические, методологические и методические проблемы преподавания социологии в непрофильных вузах.

Ключевые слова: социология, студенчество, непрофильный вуз.

Annotation. In this article the main theoretical, methodological and methodical problems of teaching sociology in non-specialized universities.

Keywords: sociology, students, non-core University.

Введение. На сегодняшний день одной из наиболее серьезных проблем в современных вузах является необходимость реорганизации учебного процесса по многим дисциплинам. Учитывая то, что мир стремительно меняется и требует изменений во всех сферах, многие программы обучения уже являются устаревшими и неактуальными, в связи с чем обеспечивают низкую эффективность.

Несмотря на наличие проблем в различных сферах преподавания, одной из требующих немедленного решения является проблема преподавания в вузах непрофильных дисциплин. Связано это с тем, что из-за важности и необходимости улучшения, программы изучения профильных дисциплин все-таки подлежат усовершенствованию, корректировке, а вот непрофильные дисциплины остаются вне внимания методистов и, как правило, им не уделяют должного внимания.

Цель статьи: определить теоретические, методологические и методические проблемы преподавания социологии в непрофильных вузах.

Изложение основного материала. Как известно, социология – наука конкретно-историческая, изучающая данное конкретное общество в конкретных условиях. Однако сегодня учебники по социологии нередко страдают одним общим недостатком – «излишней» академичностью, когда акцент делается на изложении основных категорий, понятий социологии, таких как «структура», «социальные институты», «общности», «организации», «социальные роли» и т.д. При этом создается конструкция некоего абстрактного, несуществующего в реальности общества. Усвоение понятийного аппарата вполне уместно при подготовке специалиста социолога, однако, для студента не-социолога важно дать конкретную картину общества.

А этого знания российской действительности на уровне социологического анализа как раз и не хватает.

Такая ситуация, во многом, обусловлена отставанием социологической теории от социологического образования**.** По мнению академика Т. Заславской, «достигнутый уровень развития социологической науки еще не достаточен для разработки «генеральной концепции» постсоветского общества. Задача создания социологической мета-теории упирается не только в проблему времени или проблему рождения новых крупных талантов, но и в проблему латентного характера происходящих социальных процессов. В итоге, для социологического анализа «отсутствует достаточно полное, надежное конкретное знание о социальных структурах, институтах и механизмах функционирования современного общества, значительная часть которых являются «теневыми», представляя как бы подводную часть нашего общественного айсберга» [1].

Среди главных задач преподавания социологии будущим инженерам, учителям, экономистам, юристам, агрономам стоят следующие задачи: во-первых, ликвидация «социологической безграмотности» – информирование о происходящих в обществе процессах и их базовых принципах, с целью просвещения и расширения кругозора; во-вторых, формирование нравственной и гражданской позиции личности по отношению к существующим объективно и субъективно обусловленным социальным тенденциям, что предполагает осмысление и оценку знаний об обществе; в-третьих, формирование и развитие личности студентов, то есть развитие их собственных социально-значимых качеств на основе возникновения в результате изучения социологии новых потребностей самопознания и самосовершенствования собственного поведения, детализации понимания и оценки происходящих макро- и микросоциальных взаимодействий, роста умений выявлять перспективы личностного продвижения в сложившихся социальных условиях. Среди дополнительных задач изучения социологии можно перечислить формирование общего положительного отношения к социологии как науке и к профессиональной деятельности социологов, формирование общих представлений о процессах и методах социологического исследования, формирование и развитие навыков публичных дискуссий и выступлений. Курс социологии вполне способен реализовать образовательные и воспитательные задачи, компенсировать проблемы семейного воспитания и заложить основы просвещенной гражданской и личностной позиции будущих специалистов с высшим образованием.

Эффективное взаимодействие социологического образования и социологической науки связано с решением не только теоретических, но и методологических проблем**.**

Социология отличается полипарадигмальными теоретико-методологическими подходами к изучению общества. Это, пожалуй, единственная из всех существующих наук, которая использует различные, порой взаимоисключающие, но чаще взаимодополняющие, познавательные парадигмы для анализа социальной реальности – структурные, интерпретативные, интегральные [2].

Несмотря на полипарадигмальность, большинство учебников по социологии, их содержание, логика и структура сориентированы преимущественно на одну – структурно-функциональную парадигму.

addictive behavior in teenagers. A psycho-diagnostic research model of propensity to addictive behavior in teenagers are proposed.

Keywords: propensity to addictive behavior, alexithymia, teenagers, co-addiction, coping.

Введение. Несмотря на то, что аддиктивное поведение несовершеннолетних – одна из наиболее стремительно распространяющихся проблем, эффективность его профилактики до сих пор недостаточна, а вопрос выявления предпосылок остается дискуссионным. Так, согласно медицинскому подходу, поиск методов диагностики предрасположенности к химической зависимости – задача неразрешимая. Однако психологи, как в связи с высокой актуальностью самой проблемы зависимого поведения, так и вследствие практической необходимости разработки способов его предупреждения, не оставляют попыток выявления структурных составляющих феномена готовности подростка к изменению своего состояния сознания с помощью аддиктивных агентов. Своевременная психодиагностика склонности к аддиктивному поведению у подростков – это необходимая предпосылка для разработки эффективных способов коррекции и решения проблемы предупреждения клинических форм зависимости.

Формулировка цели статьи. Проблема предотвращения зависимого поведения у несовершеннолетних изучалась Н.Ю. Максимовой, В.В. Шабалиной, И.С. Коном и др. Однако в сфере психодиагностики склонности к аддиктивному поведению остается ряд нерешенных проблем. В теоретическом аспекте – это отсутствие четкого определения самого понятия и соответствующего конструкта. В психодиагностической практике, с одной стороны, существуют схемы и методики, позволяющие выявить склонность к аддиктивному поведению, но в то же время, имеются и определенные сложности в их использовании: трудоемкость психодиагностической процедуры (диагностика личностной предрасположенности к аддиктивному поведению по схеме Н.Ю. Максимовой, Е.Л. Милютиной) схема, труднодоступность некоторых методик (напр., «Методика выявления подростков группы «риска» аддиктивного поведения» Н.Ю. Максимовой, В.Б. Червинской); узкая направленность, подразумевающая выявление только определенных аддикций, отсутствие возможности качественного анализа результатов (напр., «Склонность к зависимому поведению» В.Д. Менделевича); данные, позволяющие судить о склонности к аддиктивному поведению лишь косвенно; сложности выделения мишеней для последующей коррекции (напр., «Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО)» А.Е. Личко).

Таким образом, **цель** исследования – разработать психодиагностическую модель выявления склонности к аддиктивному поведению у подростков.

Объект исследования – личность подростка. Предмет исследования – симптомокомплекс склонности к аддиктивному поведению у подростков.

Изложение основного материала статьи. На основании теоретического анализа проблемы зависимости у несовершеннолетних мы выделили следующие компоненты в структуре симптомокомплекса склонности к аддиктивному поведению подростков: высокий уровень алекситимии, склонность к установлению отношений межличностной зависимости, неадекватная самооценка и уровень притязаний, использование неадаптивных

Литература:

1. Блонский П.П. Психология младшего школьника / под ред. А.И. Липкиной, Т.Д. Марциновской. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 575 с.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1997. – 225 с.
3. Зинченко В.П. Большой психологический словарь / под. ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. - М: 2002. - 672с.
4. Лейбин В. Словарь-справочник по психоанализу. / Лейбин В. – М.: АСТ, АСТ Москва, 2010. - 960 ст.
5. Общая психология: Учеб. пос. для студ. пед. институтов / В.В. Блогословский, А.А. Степанов, А.Д. Виноградов и др.; Под ред. В.В. Богословского и др. – 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение , 1981.- 383с.
6. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов / Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Поливанова К. Н. – М.: Издательский центр «Академия», – 2000. – 184 с.
7. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы / [Справочное издание]// автор-составитель Н.И. Конюхов –М., 1992 г. – 576с.
8. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / по ред. Реана А. А. – М.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2010. – 651 с.
9. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: [Т2.(П -Я)] [пер.с.англ.] / Ребер Артур – ООО «Издательство АСТ»; «Издательство Вечер», 2003. – 560с.

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук Смайлова Светлана Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
магистрант Руссу Алина Вячеславовна
Таврическая академия
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ПСИХОДИАГНОСТИКА СКЛОННОСТИ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме психодиагностики склонности к аддиктивному поведению у подростков. Предложена психодиагностическая модель исследования склонности к аддиктивному поведению у подростков.

Ключевые слова: склонность к аддиктивному поведению, подростковый возраст, алекситимия, межличностная зависимость, копинг-стратегии.

Annotation. This article analyzes the problem of psychodiagnosis propensity to

Невнимание к человеку, эволюционизм, линейность, нацеленность на выявление жестких социальных законов, обеспечивающих устойчивую стабильность общества – все эти методологические подходы не в состоянии отразить свойства новой российской социальной реальности, отличающейся высоким динамизмом, глубокими трансформационными процессами, активным поведением субъекта.

Методологический кризис современной социологической науки проявляется и в том, что она должна определить универсальные методы исследования, объединяющие одновременно и структуру, и действие. При этом перед ней стоят две задачи:

1. Узнавание новой социальной реальности.
2. Учет приоритетности человека как фактора новой социальной практики.

Современная социологическая наука стремится переосмыслить качественно новые масштабы социальной реальности как глобальные, общемировые социальные процессы, носящие вероятностный, многовариантный характер не только в силу нарастающего динамизма и ускорения, но и по причине активного вторжения в социальные процессы субъекта деятельности.

Растет значение способности субъекта деятельности к рефлексии. Широкое поле возможностей, непредсказуемость завтрашнего дня заставляет человека делать сознательный выбор и принимать решения из множества возникающих. Все это выдвигает перед социологией как наукой необходимость создания новой постмодернистской парадигмы, которая исходит из примата человека, его сознания в системе источников саморазвития общества; а перед социологией как обучающей учебной дисциплиной принципиально новую мировоззренческую задачу: создание реального образа современного Российского общества в контексте глобальных процессов и понимание социального «образа-Я» как активного деятеля.

Удовлетворение потребности в современном социологическом образовании возможно на пути использования в процессе преподавания новых теоретических подходов в рамках объединительной парадигмы, в частности, теории структурации Э. Гидденса, структуралистского конструктивизма П. Бурдье, социологии социальных изменений П. Штомпки и другие теории. Однако, обладая рядом общих универсальных теоретических положений, западные социологические теории не в состоянии отразить специфику социокультурных трансформационных процессов в России, что настоятельно диктует формирование собственных теоретико-методологических подходов адекватно происходящим изменениям в обществе. Поэтому новая социальная парадигма ставит задачу создания принципиально иных по структуре и содержанию учебников по социологии, логика которых построена вокруг центральной фигуры, конструирующей социальную реальность – человека как субъекта деятельности. А это уже проблемы методического характера.

Преподавание социологии в непрофильном вузе имеет свою специфику. Для того чтобы ответить на вопрос «как» преподавать, нужно исходить из целевой установки, зачем нужна социология специалисту не-социологу.

Пробудить интерес и потребность в изучении социологии у студента возможно на основе рационально-адаптивного подхода, ориентирующего на практическое применение социологических знаний в качестве инструментария

в повседневной жизни и деятельности. Вместе с тем, динамичность и вероятность социальных процессов актуализирует проблему адаптивности, которая ставит студента перед необходимостью овладения методологией прогнозирования будущего, умения предвидеть предстоящие изменения, быстро и адекватно улавливать их и успешно адаптироваться к новым условиям. Это требует перенесения акцента на инновационо-прогностичную функцию социологии, что, в свою очередь, требует изучения соответствующих тем в учебном курсе. Кроме того, престиж социологии среди студентов можно поднять за счет активного включения социологии и самих студентов в жизнь вуза, посредством проведения разнообразных социологических опросов. Учет профиля вуза, как в преподавании, так и при проведении научных исследований является одной из форм интеграции социального и естественнонаучного знания. Органическое соединение с насущными сторонами жизни вуза должно осуществляться через социологический анализ проблем качества образовательного процесса и управления им.

Выводы. Таким образом, несмотря на значительно накопленный практический опыт преподавания социологии в непрофильных вузах, тем не менее, поиски оптимальной модели российского социологического образования в настоящее время продолжаются.

Литература:

1. Заславская Т. И. Социетальная трансформация российского общества: Деятельностно-структурная концепция. – М.: Дело, 2003. – С. 557

2. Кравченко С. А., Мнацаканян М. О., Покровский Н.Е. Социология: парадигмы и темы. – М.: Аннид, 2004. – С. 26

2) Признание необходимости качественных преобразований, которые состоят в смене ведущей деятельности и одновременном переходе в новую систему отношений. При этом акцент делается на внешних условиях, социальных, а не психологических механизмах развития. В таком виде позиция представлена А.Н.Леонтьевым, Л.И.Божович [5].

Возрастной кризис - это переломная точка на кривой детского развития, отделяющая один возраст от другого. Как и подростковый кризис, так и кризис трех или семи лет, все они выражаются в отрицании всего [3].

В соответствии с представлением Л.С. Выготского и Э. Эриксона возрастные кризисы (греч. *krisis* — решение, поворотный пункт) это — особые, относительно непродолжительные по времени периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями. В отличие от кризисов невротического или травматического генеза, возрастной кризис относится к нормативным процессам, необходимым для нормального поступательного хода личностного развития [2].

Это значит, что возрастные кризисы закономерно возникают при переходе человека от одной возрастной ступени к другой и связаны с системными качественными преобразованиями в сфере его социальных отношений, деятельности и сознания.

Согласно Н.И. Конюхову возрастные кризисы это - условное название особых, относительно непродолжительных (до года) периодов онтогенеза, характеризующихся резкими психологическими изменениями, возникающими в период перехода от одного периода возрастного развития к другому [7].

Другими словами, возрастные кризисы это особые, относительно непродолжительные по времени периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями [9].

Д. Б. Эльконин полагал, что эмансипация от взрослого, составляющая основу любого возрастного кризиса, является основой качественно нового типа связи со взрослым, и потому кризисы необходимы и закономерны (включая и характерные негативные черты поведения). Исследования последних лет подтверждают, что выраженное негативное поведение в отношении к «старой» социальной ситуации в определенной мере обеспечивает полноту готовности к действованию в новой социальной ситуации развития.

Существует, однако, и другая точка зрения, отрицающая неизбежный, необходимый характер возрастного кризиса и рассматривающая его как показатель неправильной системы отношений ребенка и взрослого. Так, А. Н. Леонтьев считал конфликтность поведения является свидетельством неблагоприятного течения кризиса [6].

Выводы. Таким образом, именно возрастной период перехода от дошкольного детства к младшему школьному возрасту связанна как с особенностями социальной ситуации так и с экзогенными обстоятельствами, которые непосредственно усиливают дестабилизирующею ситуацию в психике ребенка. Главная роль кризиса - становление самостоятельности, изменение во взаимоотношении систем ребенок-взрослый, ребенок-ребенок, а также активное развитие мотивационной сферы и возникновение произвольности умственной деятельности. На наш взгляд возможность оценить, диагностировать и корректировать кризисных затруднения детей данной возрастной группы является одной из основных задач психологии развития детского возраста.

новообразований. Другими словами, каждый возрастной период связан с изменением ведущей деятельности, сменой социальной ситуации развития и появлением новообразований.

Российским психологом, доктором психологических наук, профессором, член-корреспондентом РАО В.И. Слободчиковым периодизация психического развития представлена как становление субъективности человека в онтогенезе. Начало каждой ступени - это кризис самости (так жить нельзя) в кризисах рождения; поиск новых форм событийности (на стадии принятия); кризис самобытности (в кризисах развития) и поиск новых способов самоопределения (на стадии освоения).

В схеме периодизации развития, разработанной ученым, развитие представлено по схеме процесса (как временная последовательность ступеней, каждая из которых состоит из периодов и стадий). Ступени - оживление, одушевление, персонализация, индивидуализация, универсализация. Такая последовательность ступеней соответствует ходу созревания живых систем: зарождение, созревание, расцвет. Периоды - становления и реализации, т.е. превращение предпосылок в условия. Стадии - стабильные и критические. Согласно данной периодизации, дошкольное детство от трех до шести лет завершает ступень одушевления, находится в периоде реализации самобытности на стадии освоения. Достижениями этого периода являются: целостное «Я», устойчивое миропредставление, собственное действие. Возраст от семи до двенадцати лет – отрочество, это начато ступени персонализации (период становления): ребенок становится членом различных общностей и одновременно стремится обособиться от них (процесс осознания своих желаний, способностей, личных качеств).

Впервые важнейшее значение возрастного кризиса было подчеркнуто отечественным ученым Л.С. Выготским [2]. В связи с разработкой проблемы периодизации психического развития ребенка он писал, что «если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа».

Теоретическое осознание важнейшего значения возрастного кризиса существенно опередило начало их систематического исследования. Хотя некоторые из важных симптомов возрастного кризиса были описаны еще в работах немецких педагогов начала столетия («возраст детской строптивости» по A. Busemann, O. Kroh), попытки эмпирического исследования картины протекания кризисов у детей оказались сопряжены со значительными трудностями. Тем не менее, по мере продвижения возрастной психологии в понимании механизмов онтогенетического развития были получены данные, позволяющие конкретизировать теоретическую схему возрастного кризиса и продвинуться в понимании специфики отдельных кризисов детства. На сегодняшний день имеется целый ряд концепций, по-своему раскрывающих содержание возрастного кризиса.

В психологии существуют две принципиальные позиции в понимании критических возрастов:

1). Признание критических возрастов необходимыми моментами развития, в которых происходит особая психологическая работа. Это позиция Л.С.Выготского и Д.Б.Эльконина.

Педагогика

УДК: 51-7:73.012

старший преподаватель кафедры математики, теории и методики обучения математике Бубнова Антонина Ананьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры математики, теории и методики обучения математике
Кочегурная Марина Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПОСТРОЕНИУ КУРСА «ВЫСШАЯ МАТЕМАТИКА» ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье говорится об одной из инновационных форм образования – дистанционном обучении. Рассказывается использование системы Moodle для построения курса «Высшая математика».

Ключевые слова: Дистанционное образование, система Moodle, «Высшая математика», проверка знаний, оценки.

Annotation. The article says about one of the innovative forms of education - distance learning. Describes the use of Moodle for the construction of the course "Higher mathematics".

Keywords: Distance education, the system Moodle, «Higher mathematics», knowledge check, estimates.

Постановка проблемы. Сегодня Интернет прочно вошел в нашу жизнь. Современное образование немыслимо без компьютеров и Интернета. Большинство современных школьников и студентов активно используют компьютер и Интернет в своей жизни и образовании.

В современном обществе при бурном информационном росте специалисту требуется учиться практически всю жизнь. Раньше можно было позволить себе обучиться один раз и навсегда. Этого запаса знаний хватало на всю жизнь. Сегодня идея "образования через всю жизнь" приводит к необходимости поиска новых методов передачи знаний и технологий обучения.

Использование Интернет технологий и дистанционного обучения открывает новые возможности для непрерывного обучения специалистов и переучивания специалистов, получения второго образования, делает обучение более доступным.

Дистанционное обучение (ДО) является формой получения образования, наряду с очной и заочной, при которой в образовательном процессе используются лучшие традиционные и инновационные методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях.

Основу образовательного процесса при ДО составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, электронной и обычной почте, а также очно.

Moodle – это система управления содержимым сайта (Content Management Sistem – CMS), специально разработанная для создания онлайн-курсов преподавателями. В основу проекта положена теория социального конструктивизма и её использования для обучения.

Цель статьи. Показать практическое применение системы Moodle в построении курса «Высшая математика».

Изложение основного материала. Доступность и открытость обучения - возможность учиться удалено от места обучения, не покидая свой дом или офис. Это позволяет современному специалисту учиться практически всю жизнь, без специальных командировок, отпусков, совмещая с основной деятельностью. При этом делая упор на обучение вечером и в выходные дни.

Можно учиться находясь практически в любой точке земного шара, где есть компьютер и Интернет. Это делает процесс обучения более доступным и организационно много проще, чем классическое обучение. В вашем городе, где Вы живите, может не быть нужных вам курсов. Чтобы начать дистанционное обучение достаточно найти в Интернете интересующий Вас курс, зарегистрироваться на сайте и оплатить через банк стоимость обучения. На лицо легкость организации процесса обучения, как для обучаемых, так и для организаторов обучения, отсутствие формальные ограничения для начала обучения.

При этом человек может учиться в другой стране, находясь на другом континенте, в удобное для себя время, при этом не нужны визы, билеты, гостиницы.

Как правило, дистанционное обучение дешевле обычного обучения, в первую очередь за счет снижения расходов на переезды, проживание в другом городе, снижению расходов на организацию самих курсов(не надо оплачивать помещение для занятий, меньше обслуживающего персонала, затраты на преподавателей могут быть сокращены и т.д.). Так компания IBM разработала вводный e-Learning курс для каждого нового менеджера. Традиционный очный шестинедельный курс теперь преподается в таком соотношении: 75% e-Learning и 25% в классе. На настоящий момент можно отметить следующие преимущества: программа сэкономила $24 миллиона, стоимость одного дня обучения снизилась в 3 раза - с $400 до $135. При этом объем учебного контента увеличился в 5 раз.

Свобода и гибкость, доступ к качественному образованию - появляются новые возможности для выбора курса обучения. Очень легко выбрать несколько курсов из разных университетов, из разных стран. Можно одновременно учиться в разных местах, сравнивая курсы между собой. Со временем в сети появятся самые лучшие курсы дистанционного обучения по различным специальностям. Появляются возможность обучения в лучших учебных заведениях, по наиболее эффективным технологиям, у наиболее квалифицированных преподавателей.

морального сознания, процессом преобразования и внутренней реорганизации норм и правил предъявляемых обществом в результате у ребенка складываются внутренние моральные стандарты. Возрастной период младшего школьника включатся по мнению автора в «доморальный уровень», где нормы морали для ребёнка являются внешними и дети ориентируются на возможное наказание или поощрение.

Австрийский психолог, психиатр, невролог 3. Фрейд [4] рассматривал возрастные особенности с позиции *фаз сексуального развития,* каждой из которых соответствует своя «эрогенная зона», локализация либидо в той или иной области тела. Согласно теории ребенок начиная с шести до двенадцати лет пребывает в латентной (скрытой) фазе психосексуального развития, т.е. это период переживания комплексов Эдипа и Электры в процессе которого происходит идентификация ребенка с родителем своего пола (комплекс подмастерья). Сексуальное развитие как бы прерывается, сублимируется, психическая энергия обращается на познание окружающего мира, на установление контактов со сверстниками своего пола.

Выдающийся психолог в сфере психологии развития, психоаналитик Э. Эриксон [4] в основу своей теории периодизации психического развития включил *становление личностной идентичности* (социогенетический подход). По мнению ученого, каждая стадия развития определяется кризисной ситуацией, которая возникает в узловых точках процесса развития. Этапов развития столько, сколько критических моментов развития. Существует два крайних пути выхода из нормативного кризиса «положительный» и «отрицательный», а развитие личности обусловлено результатами преодоления подобных кризисов и зависит от того, какой выбор направления собственного развития выберет личность.

Согласно теории стадий психосоциального развития Э. Эриксона младший школьный возраст это - конфликт между компетентностью и чувством неполноценности (первоначально возникает из сознания своей некомпетентности), другими словами ребенок осуществляет разнообразную деятельность, в результате которой у него складывается чувство трудолюбия и способность к самовыражению, если у него постоянно что-то не получается, то уверенность в себе падает и развивается чувство неполноценности.

Отечественный психолог, выдающийся ученый Л.С. Выготский в основе своей теории периодизации психического развития стремился перейти принципу выделения существенных особенностей самого развития в основе которого положены два критерия - динамический и содержательный. С точки зрения динамики развития он разделил детство на критические и литические периоды, что явилось качественной характеристикой понятия возрастного кризиса, где младший школьный возраст характеризуется автором наличием кризиса семи лет - обобщенностью переживаний (интеллектуализацией аффекта). Содержательный критерий дифференцирует детство исходя из наличия тех или иных новообразований присущих возрастному периоду, т.е. психических и социальных изменений осоновополагающих сознательность и деятельность ребенка.

Согласно концепции Отечественного психолога в области детской и педагогической психологии Д.Б. Эльконина, в качестве главных критериев периодизации психического развития является определение динамики социальной ситуации развития, динамики ведущих деятельностей и динамики

Относительно данного утверждения наблюдается кардинальное расхождение позиций Л.С. Выготского и А.Н.Леонтьева. Согласно концепции Л. С. Выготского кризис семи лет определен как целостное изменение личности ребенка, обусловлен возникновением основных психологических новообразований предшествующего стабильного периода, которые приводят к разрушению одной социальной ситуации развития и возникновению другой, соответствующей новому психологическому состоянию ребенка [1].

Среди психологов нет единого мнения по поводу возрастных кризисов, переходный период в шесть-семь лет, так называемый кризис семи лет, порождает новые вопросы. Наблюдается противоречие между необходимостью научного подхода к воспитанию детей во время данного кризиса и отсутствием соответствующей квалификации и методов воспитания у родителей.

В наше время наука психология имеет множество теорий, концепций и моделей, описывающих ход психического развития человека. Все их можно подразделить на группы. Исходя из отношений противопоставления субъекта среде, изначально в психологии развития сформировалось два направления: *эндогенное,* где основной движущей силой считается субъект (теории созревания) и *экзогенное,* где движущей силой считается среда (бихевиористические теории). Большая часть периодизаций психического развития имела в основе вычленения какого-либо *одного признака* детского развития как условного критерия для разделения его на отдельные периоды.

Неоценимый вклад в формирование первых крупных психологических концепций связанных с поиском законов детского развития оказала теория, выдающегося ученого Ч.Дарвина, в которой впервые были четко сформулированы идеи о том, что развитие или генезис, подчиняется определенному закону.

Швейцарский психолог, философ Ж. Пиаже выделил три стадии в которой возраст от двух до двенадцати лет являлся стадией конкретных операций (этап интериоризации предметных действий). Внутри этого периода Ж. Пиаже выделил *дооперациональную* стадию от двух до шести лет (наглядное мышление, мышление подчинено восприятию, оно интуитивное, а не логическое; ребёнок видит предметы такими, какими их дает ему его непосредственное восприятие) и стадию *конкретных операций* от семи до двенадцати лет (мышление ребёнка уже не определяется только восприятием). По мнению ученого умственное действие чтобы стать операцией должно обладать следующими признаками:

- обратимостью (для каждой операции имеется противоположная, т.е. обратная ей операция, посредством которой восстанавливается исходное положение и достигается равновесие);
- взаимозависимостью операций, что создаёт целостную структуру.

Переход от дооперационального мышления к операциональному связан с преодолением эгоцентризма, синкретизма (центрация на внешних, ярких, несущественных признаках, слитность восприятия), алогичности (нечувствительности к противоречиям). Каждая последующая стадия развития интеллекта, по Ж. Пиаже, характеризуется определёнными способами структуризации окружающего мира, определенными способами построения интеллектуальных структур у ребёнка.

В исследовании американского психолога, специалиста в области психологии развития Л. Колберга в основе периодизации лежит *генезис*

Обучение в любое время в любом месте позволяет студентам не только оставаться в привычной для них обстановке и сохранить привычный ритм жизни, но и выработать индивидуальный график обучения.

Человек может учиться дистанционно инкогнито, в силу различных причин(возраст, положение, должность, стеснительность и т.д.). Люди не всегда могут получить очное образование. Можно зарегистрироваться под другим именем и обучаться инкогнито. В ходе обучения не влияет фактор возраста, не важна разнородность группы. Так, например, собственнику компании трудно, часто невозможно оторваться от бизнеса и для него дистанционное обучение прекрасный выход. Появляются возможности совмещения обучения и основной деятельности.

Возможность обучения инвалидов и людей с различными отклонениями.

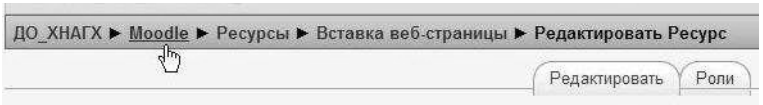
При использовании дистанционного обучения учебное заведение получает большее количество иностранных студентов, университеты имеют возможность увеличить количество студентов за счет привлечения дистанционных слушателей из других стран и городов.

Дистанционная форма обучения способствует массовому распространению образования, делая учебные курсы доступными по сравнению с традиционным очным образованием. Как правило, при дистанционном вузовском обучении от студентов не требуется всё время находиться в аудитории. При дистанционном обучении могут использоваться разнообразные методы донесения учебной информации. Уже сменилось несколько поколений используемых технологий — от традиционных печатных изданий до самых современных компьютерных технологий (радио, телевидение, аудио/видеотрансляции, аудио/видеоконференции, E-Learning/online Learning, интернет-конференции, интернет-трансляции).

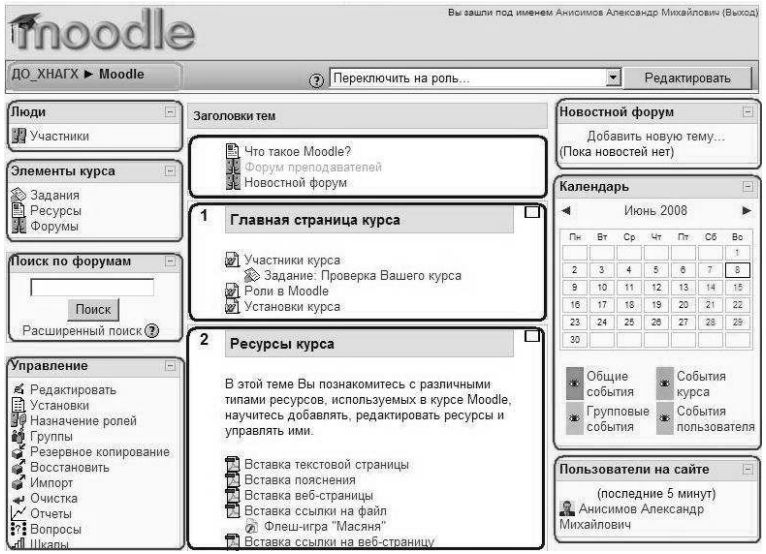
Moodle предлагает широкий спектр возможностей для полноценной поддержки процесса обучения в дистанционной среде – разнообразные способы представления учебного материала, проверки знаний и контроля успеваемости. В русскоязычной среде употребляется название «Мудл» и «Модус» (Модульная объективно-ориентированная динамическая управляющая среда).

Представляю курс «Высшая математика» в системе Moodle.

Ниже отображается панель навигации, которая показывает место текущей страницы в иерархии сайта. Элементы этого меню являются ссылками, щелкая по которым можно возвращаться к страницам высших иерархических уровней:



Внешний вид курса и навигация



Курс «Высшая математика» разработан для студентов первого и второго курса специальности «Менеджмент». Студенты регистрируются в группе, затем изучают лекции, тестируются, могут получать задания от преподавателя. Оценки для каждого студента выносятся в ведомость автоматически. В системе Moodle реализована гибкая и довольно сложная система оценок за все выполненные задания (включая тесты), которые становятся доступны студенту непосредственно в разделе «Оценки» блока «Управление». Каждому студенту в этом журнале доступны только его оценки.

Этот курс может быть использован для студентов специальности «менеджмент» и экономического направления. Вот страница курса.

сопровождающими возрастной кризис, такими как трудновоспитуемость, капризность, конфликтность, непослушание, грубость и т.д. в жизни младших школьников. Психологическое сопровождение, помощь в преодолении негативных явлений возрастного кризиса – одна из актуальных проблем современной психологии развития.

На сегодняшний момент в психологии накоплен достаточно большой объем информации, которая касается вопросов младшего школьного возраста и кризисных явлений, которые протекают в данный период. Эта тема освещена в рамках возрастной и педагогической психологии в исследованиях таких учёных, как: Л. И Айдарова, П. П. Блонского, А. Валлона, Г. Н. Волокитина, Л. С. Выгодского, В. В.Давыдова, Г. П. Ефимкиной, Н. И. Кустова, А. К. Марковой, В. С. Мухиной, А. А. Никольского, Л. Ф. Обуховой, Ж. Пиаже, Ю. А. Полуяновой, В. В. Репкиной, В. В. Рубцова, А. С. Спиваковской, Г. А. Цукерман, Е. А. Шестаковой, В. Штерна, Н. Є. Щурковой. Социально-психологические аспекты данного вопроса представлены в работах таких ученых, как: В. В. Абраменкова, Т. А. Арефьева, Н. О. Баюкова, А. А. Бодалев, Е. В. Бытковская, С. В. Гани, Н. М. Пеньковская, Т. В. Точилина К. С. Шалагинова и др. Личность младшего школьника, в свою очередь, рассматривается в работах таких авторов, как: Л. И. Божович, С. Г. Головина, А. К. Дусавицкий, И. В. Ковалевская, Е. Кречмер, А. Н. Леонтьев, Н. Г. Морозов, М. В. Савчина, Г. Н. Филонов, С. В. Чопина, Д. Б. Эльконин. Особенности психо-эмоционального состояния детей в период кризиса семи лет исследовали - А. И. Захаров, К. Н. Поливанова, Л. В. Писарев, Г. Г. Бреслав, В. Г. Афанасьев и др.

А.Л. Венгер, Д.Б. Эльконин, Г.А. Цукерман [8] в качестве критерия перехода в новый возраст выделяют развитие у детей произвольности поведения, а так же придается особое значение процессу формирования «внутренней позиции младшего школьника».

В исследованиях Е.Е. Сапоговой в качестве критерия начала перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту выделяется сформированность воображения и символической функции сознания ребенка.

Глубокий содержательный анализ кризиса 7 лет представлен в работах К.Н. Поливановой [6]. Особенно значимым в аспекте интересующей нас проблемы явилось исследование автором особенностей поведения шести-семилетних детей в семье или, как пишет К.Н. Поливанова, «домашнего поведения».

Известный отечественный ученый Л.И. Божович в своих работах на примере кризиса семи лет показал, что наличие запаздывания переходного периода в жизни младшего школьника приводит к феномену который автор охарактеризовал как «кризис развития». Данная идея нашла свое отражение в концепции А.Н. Леонтьева «о бескризисном характере развития», где кризисы развития представлялись не как нормативный период жизни ребенка, а как патология в последствии неправильного воспитания. Возрастной кризис (болезненный, острый период в развитии) в теории А.Н. Леонтьева не является необходимым условием перехода от одного стабильного возрастного периода к другому - момент смены ведущей деятельности, где игровая деятельность (ведущая в дошкольном возрасте) сменяется учебной под воздействием возникновения новых мотивов.

Психология

УДК 37.015.3615.851.5

аспирант, ассистент кафедры психологии,
младший научный сотрудник НИС Рудакова Ольга Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных проблем современной психологии развития детского возраста – психического состояния и благополучия детей в период возрастного кризиса младшего школьника. Теоретический анализ основных подходов к пониманию механизмов возникновения, закономерностей и особенностей протекания возрастного периода который неизбежно переживает в той или иной степени каждый младший школьник.

Ключевые слова: возрастной кризис, младший школьник.

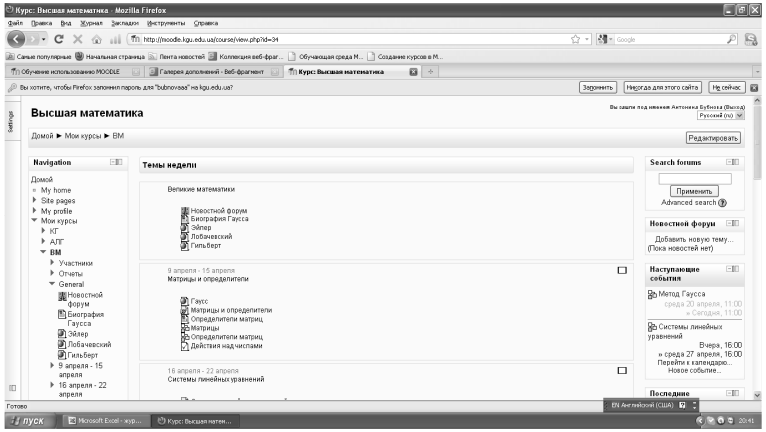
Annotation. The article is devoted to one of the urgent problems of modern psychology of childhood - the mental state and well-being of children in the age of the younger schoolboy the crisis. Theoretical analysis of the main approaches to understanding the mechanisms of emergence, patterns and features of course age period that inevitably experiencing varying degrees, each primary school children.

Keywords: age crisis, junior high school student.

Введение. В современной возрастной психологии и психологии развития проблема психического состояния и благополучия детей в возрастном периоде младшего школьника продолжает порождать новые вопросы, требующие своих решений. Возрастная психология поднимает тему психологических особенностей детей младшего школьного возраста в контексте широкого спектра данных проблематик. Возрастной период, который неизбежно проходят младшие школьники, сопровождается значимыми трансформациями личностной идентичности и осознанием своего нового социального статуса, становлением самостоятельности, существенными изменениями в самооценке ребенка, изменением взаимоотношений в системах ребенок-взрослый, ребенок-ребенок и ребенок- внутреннее-Я. Эти процессы можно считать последствиями формирования произвольности умственной деятельности и активного развития мотивационной сферы.

Формулировка цели статьи – теоретический анализ основных подходов к пониманию механизмов возникновения, закономерностей и особенностей протекания возрастного кризиса младшего школьника.

Изложение основного материала статьи. Вопрос о существовании стабильных и переходных, или критических, периодов в развитии ребенка был поставлен отечественной наукой в исследованиях периодизации детского развития в тридцатые годы прошлого столетия. Необходимость различать данные периоды продиктована педагогической практикой: учителя, воспитатели, родители сталкиваются с негативными явлениями,

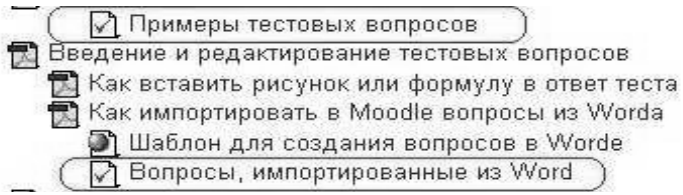


Ресурсы курса – это содержимое (контент), т. е. теоретические материалы для изучения, которые преподаватель размещает в разделах курса. Они могут быть представлены в виде файлов, которые загружаются в базу данных Moodle или в виде ссылок на внешние сайты. Система Moodle позволяет использовать в качестве ресурсов курса самые разнообразные форматы электронных документов.

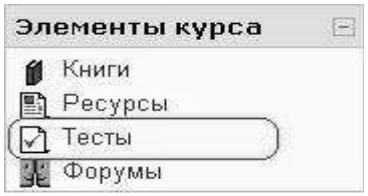
Способы представления теоретического материала

Обучающий материал	Ресурс Moodle
Лекция в виде текстового файла	Текстовая страница. Ссылка на файл (формат .doc, .odt, .pdf, и др.) или веб страницу
Лекция в виде html-страницы	Веб-страница, ссылка на файл или веб-страницу
Лекция в виде презентации, аудио-, видио-лекция	Ссылка на файл (формат .ppt, .wav, .mp3, .avi и др.) или веб-страницу
Каталог изображений, аудио- и видиоматериалов	Ссылка на каталог

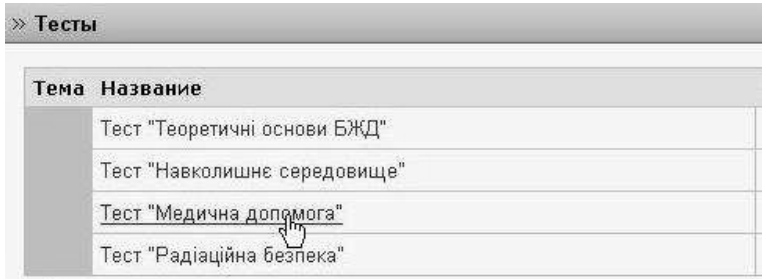
Для прохождения теста его нужно выбрать среди элементов курса.



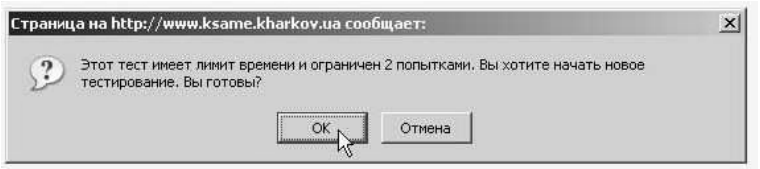
Если курс содержит большое количество элементов, можно выбрать раздел тестов, щёлкнув на значке «Тесты» в меню «Элементы курса».



В этом случае из всех элементов курса будут отображены только тесты, из которых Вы можете выбрать нужный



Для того, чтобы приступить к прохождению теста, необходимо нажать кнопку «Начать тестирование». Если тест имеет ограничение по времени или количества попыток, то система выдаст предупреждение.



После прохождения теста Вам становятся доступны к результатам, в которых отображаются набранные баллы, число попыток, затраченное время и отзыв преподавателя.

взаимоотношения детей влияет и такой важный фактор, как недостаточная развитость игровых навыков.

На основе полученных данных исследований нами была разработана психолого-педагогическая коррекционная программа, направленная на формирование положительных взаимоотношений детей дошкольного возраста.

После констатирующего этапа исследования все участники исследования были разбиты на две группы: экспериментальную и контрольную, для оценки изменения исследуемых показателей после формирующего этапа эксперимента. После формирующего этапа эксперимента (проведения коррекционной программы) в экспериментальной группе достоверно изменились показатели, влияющие на формирование взаимоотношений.

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют о том, что разработанная нами коррекционная программа определенным образом влияет на выше перечисленные показатели.

Литература:

1. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 159 с.
2. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т. А. Репиной. – М., 1987. – 145 с.
3. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. – М.: Апрель Пресс, ЄКСМО-Пресс, 2001. – 272 с.
4. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
5. Проблемы дошкольной игры: Психолого-педагогический аспект / Под ред. Н. Н. Поддьякова, Н. Я. Михайленко. – М.: Педагогика, 1987. – 192 с.
6. Психологические тесты / Под ред. А. А. Карелина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Т.1. – 312 с.
7. Психологические тесты / Под ред. А. А. Карелина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Т.2. – 248 с.
8. Смирнова Е., Холмогорова В. Дошкольный возраст: формирование доброжелательных отношений // Дошкольное воспитание. – 2003. – №8. – С. 68-74.
9. Шепелева Л. Н. Программы социально-психологических тренингов. – СПб.: Питер, 2008. – 160 с.
10. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

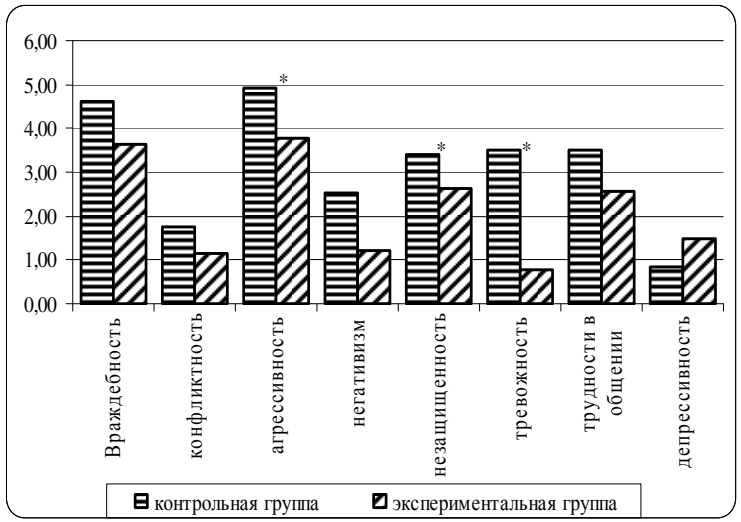


Рис. 4. Сравнительный анализ показателей по методике «Дом. Дерево. Человек» в экспериментальной (14 человек) и контрольной (24 человека) группе после формирующего этапа эксперимента

Отмечено изменение следующих показателей:

— по шкале агрессивность в экспериментальной группе после формирующего этапа эксперимента средние значения достоверно ниже на 23%, чем в контрольной группе на контрольном этапе;

— по шкале незащищенность в экспериментальной группе после формирующего этапа эксперимента средние значения достоверно ниже на 23%, чем в контрольной группе на контрольном этапе;

— по шкале тревожность в экспериментальной группе после формирующего этапа эксперимента средние значения достоверно ниже на 77%, чем в контрольной группе на контрольном этапе.

Выводы. Благополучные групповые взаимоотношения — необходимое условие успешного взаимодействия детей. От того, как складываются отношения ребенка с группой, во многом зависит его эмоциональное благополучие, формирование позитивной самооценки, становление и закрепление личностного стиля поведения (общения) и то, как ребенок будет относиться к окружающему его миру. Поэтому важно, вовремя выявить детей, имеющих неблагоприятное положение (низкий личностный статус) в структуре групповых взаимоотношений.

В связи с этим, нами был подобран комплекс методик, направленных на исследование взаимоотношений детей в группе сверстников. Были определены факторы, влияющие на формирование взаимоотношений между детьми: высокий уровень агрессивности и враждебности является основной причиной проблемных взаимоотношений дошкольников, неумением ими разрешить сложную ситуацию конструктивно. Кроме того, на сферу общения и

	Сериков Илья
Тест начат:	Середа 27 Серпень 2008, 10:14
Завершен:	Середа 27 Серпень 2008, 10:15
Прошло времени:	1 мин. 20 сек.
Набрано баллов:	10.75/11 (98%)
Оценка:	9.77 от максимума 10
Отзыв преподавателя	**У Вас один из лучших результатов! Поздравляю!**

Дальнейшее совершенствование курсов дистанционного обучения связано со следующими факторами:

1. Мультимедийность - озвученные видео- и слайдфильмы, анимация, графика;
2. Насыщенная интерактивность, включая математические модели процессов и явлений;
3. Использование потокового аудио и видео.
4. Многообразие контрольных и тестовых заданий;
5. Большой объем учебного материала, который, благодаря мультимедиа легко усваивается;
6. Общение слушателей между собой;
7. Использование комбинированных методов доставки курсов: Интернет, Интранет, программы на CD-ROM и т.д.

Выводы. Разработкой теоретических основ дистанционного обучения занимались А.А. Андреев, В.М. Кухаренко, Н.В. Морзе, В.В. Олейник, Е.С. Полат, А.В. Рыбалко, Е.М. Смирнова-Трибульская, А.В. Хуторской и другие.

Дистанционное обучение имеет свои недостатки.

Отсутствие прямого очного общения между обучающимися и преподавателем. А когда рядом нет человека, который мог бы эмоционально окрасить знания, это значительный минус для процесса обучения. Сложно создать творческую атмосферу в группе обучающихся.

Необходимость в персональном компьютере и доступе в Интернет. Необходимость постоянного доступа к источникам информации. Нужна хорошая техническая оснащенность, но не все желающие учиться имеют компьютер и выход в Интернет, нужна техническая готовность к использованию средств дистанционного обучения. Высокие требования к постановке задачи на обучение, администрированию процесса, сложность мотивации слушателей.

Одной из ключевых проблем интернет обучения остается проблема аутентификации пользователя при проверке знаний. Поскольку до сих пор не предложено оптимальных технологических решений, большинство дистанционных программ по-прежнему предполагает очную экзаменационную сессию. Невозможно сказать, кто на другом конце провода. В ряде случаев это является проблемой и требует специальных мер, приемов и навыков у

преподавателей – тьюторов. Отчасти эта проблема решается с установкой видеокамер на стороне обучающего и соответствующего программного обучения.

Для дистанционного обучения необходима жесткая самодисциплина, а его результат напрямую зависит от самостоятельности и сознательности учащегося.

Как правило, обучающиеся ощущают недостаток практических занятий. Отсутствует постоянный контроль над обучающимися, который для российского человека является мощным побудительным стимулом.

Не смотря на эти недостатки дистанционная форма обучения способствует массовому распространению образования, делая учебные курсы доступными, интересными, более мотивированными. Опыт показывает, что студент, обучающийся дистанционно становится более самостоятельным, мобильным и ответственным. Без этих качеств он не сможет учиться. Если их не было изначально, но мотивация к обучению велика, они развиваются и по окончанию обучения выходят специалисты, действительно востребованные на рынке.

На самом деле не секрет, что обучение только тогда становится полноценным, когда достигается имитация реального общения с преподавателем, - вот к этому и следует стремиться. Необходимо использовать сочетание различных типов электронных коммуникаций, что позволяет компенсировать недостаток личного контакта за счет виртуального общения.

Литература:

1. Ахаян А.А. Виртуальный педагогический вуз. Теория становления. - СПб.: Изд-во "Корифей", 2001. - 170 с.
2. Зайченко Т.П. Основы дистанционного обучения: Теоретико-практический базис: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. - 167 с.
3. Зайченко Т.П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения: Монография. - СПб.: Изд-во "Астерион", 2004. - 188 с.
4. Хуторской А. Дистанционное обучение и его технологии // Компьютерра. – 2002. - №36. – С. 26-30.

— по шкале совпадение взаимного и предполагаемого выбора в экспериментальной группе после формирующего этапа эксперимента средние значения достоверно выше на 71%, чем в контрольной группе на контрольном этапе.

На рис. 3 отражены показатели экспериментальной и контрольной группы данных по методике «Игровая комната».

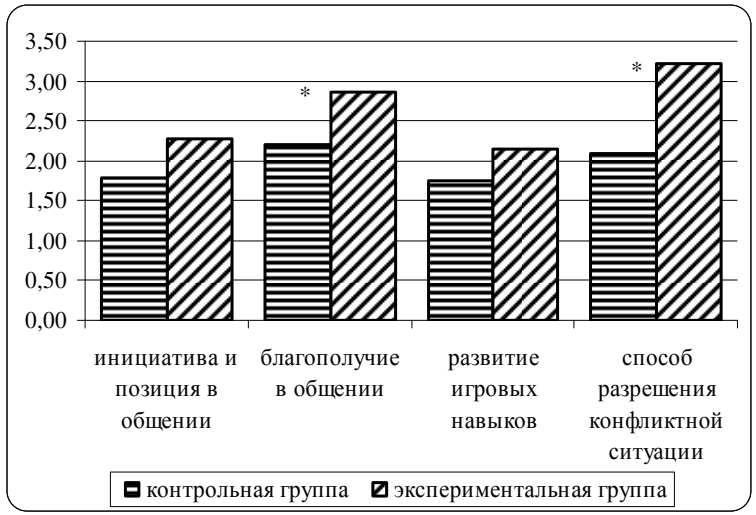


Рис. 3. Сравнительный анализ показателей по методике «Игровая комната» в экспериментальной (14 человек) и контрольной (24 человека) группе после формирующего этапа эксперимента

Произошли следующие изменения показателей:

— по шкале благополучие в общении в экспериментальной группе после формирующего этапа эксперимента средние значения достоверно выше на 29%, чем в контрольной группе на контрольном этапе;

— по шкале способ разрешения конфликтной ситуации в экспериментальной группе после формирующего этапа эксперимента средние значения достоверно выше на 54%, чем в контрольной группе на контрольном этапе.

На рис. 4 отражены показатели экспериментальной и контрольной группы данных по методике «Дом. Дерево. Человек».

«благополучие в общении», «способ разрешения конфликтной ситуации» (методика «Игровая комната»); «агрессивность», «незащищенность» и «тревожность» (методика «Дом. Дерево. Человек»).

На рис. 2 отражены показатели экспериментальной и контрольной группы данных по методике «Два дома».

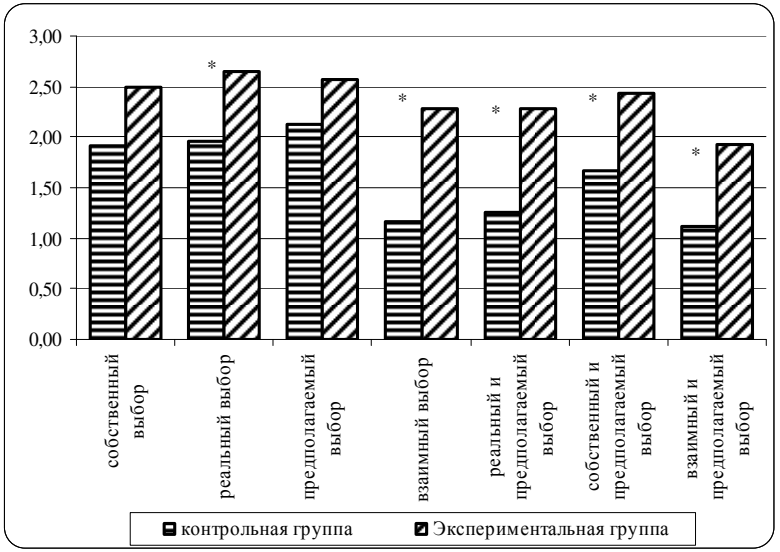


Рис. 2. Сравнительный анализ показателей по методике «Два дома» в экспериментальной (15 человек) и контрольной (24 человека) группе после формирующего этапа эксперимента

Мы видим, что произошли следующие изменения показателей:

— по шкале реальный выбор ребенка (выбор ребенка другими детьми) в экспериментальной группе после формирующего этапа эксперимента средние значения достоверно выше на 30%, чем в контрольной группе на контрольном этапе;

— по шкале взаимный выбор ребенка в экспериментальной группе после формирующего этапа эксперимента средние значения достоверно выше на 96%, чем в контрольной группе на контрольном этапе;

— по шкале совпадение реального и предполагаемого выбора в экспериментальной группе после формирующего этапа эксперимента средние значения достоверно выше на 83%, чем в контрольной группе на контрольном этапе;

— по шкале совпадение собственного и предполагаемого выбора в экспериментальной группе после формирующего этапа эксперимента средние значения достоверно выше на 46%, чем в контрольной группе на контрольном этапе;

Педагогика

УДК:378.147:78

старший преподаватель кафедры теории, истории музыки и музыкального воспитания Валит Элла Аркадьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МУЗЫКАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ»

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования новых музыкальных технологий в процессе изучения дисциплины «Музыкальная педагогика в общеобразовательных учреждениях». Рассматривается учебно-методическое обеспечение дисциплины, состоящее из электронных изданий, включающих в себя новые концепции музыкального образования.

Ключевые слова: учебно-методическое обеспечение электронных изданий, концепция музыкального образования, методика преподавания музыки.

Annotation. The article is devoted to the use of new technologies in the music of the discipline "Musical Pedagogy in educational institutions." We consider training and methodological support disciplines, consisting of electronic media, including the new concept of music education.

Keywords: training and methodological support of electronic media, the concept of music education, methods of teaching music.

Введение. Воспитание гармоничной, всесторонне развитой личности – одно из приоритетных направлений развития любого цивилизованного общества. Немаловажная роль в этом отводится формированию у студентов эстетического отношения к миру, развитию духовной сферы, приобщению к «высокому» миру искусства. Особое место в профессиональной подготовке студентов отводится учебной дисциплине «Музыкальная педагогика в общеобразовательных учреждениях». В ходе изучения курса освещаются наиболее важные вопросы методики музыкального воспитания и образования школьников, история развития отечественной и зарубежной музыкально-педагогической мысли, основы теории преподавания музыки и концепция музыкального образования, ведения урока музыки и внеклассных музыкальных мероприятий, различные виды музыкальной деятельности, раскрывается методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях.

Формулировка цели статьи. Раскрыть основные вопросы методики преподавания музыки в школе с использованием новых музыкальных технологий.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития педагогической науки и практики актуальными являются проблемы формирования личности. Только самостоятельная, творческая, социально–ответственная, конструктивно вооружённая личность способна оказывать позитивное воздействие на свою жизнь и окружающий мир. В связи с этим кардинально пересматриваются методы и приёмы педагогического

воздействия, творчески перерабатываются тематическое содержание и структуры программ, ведь педагогический процесс направлен на развитие природного дара человека – совершенствоваться, развивать себя, реализуя свои природные задатки.

Реформирование Российского образования включает множество направлений, одним из которых является использование инновационных технологий в образовательном процессе. Внедрение новых технологий в педагогический процесс и деятельность образовательных учреждений создаст предпосылки для нетрадиционного приобщения студентов к изучению учебных дисциплин, сделает обучение более эффективным.

В государственном образовательном стандарте для предметов образовательной области «Искусство» приводятся рекомендации по использованию инновационных технологий в образовательном процессе. В настоящее время инновационные технологии можно рассматривать как принципиально важное средство инновации образования, призванное изменить роли и функции участников образовательного процесса, а также повышать качество обучения.

Известно много информационных технологий в учебном процессе. Они широко используются в процессе преподавания курса музыкальной педагогики в общеобразовательных учреждениях, позволяют по-новому использовать на учебных занятиях, педагогической практике текстовую, звуковую, графическую и видеоинформацию и её источники, обогащают методические возможности учебных занятий, придают им современный уровень.

В ходе каждого занятия преподаватель учит студентов быть творческими личностями, способными к восприятию новизны, умению импровизировать. Творческая работа студентов успешно воплощается на педагогической практике в школе. Система музыкальных заданий, дифференцированных по уровню усвоения учебного материала, индивидуальным способностям учащихся и их интересам воплощаются студентами в различных типах уроков музыки в школе (урок – сценарий, урок – обучение, урок – исследование, урок – монография, урок – игра, урок – концерт, урок – конференция, урок – кроссворд и т.д.) [4]. Особое внимание уделяется правильно выстроенной драматургии урока. Основной критерий в этом этапе – целостность урока, т.е. логика всего материала, подчинение его единой идеи. Урок искусства строится по законам драматургии самого искусства, и по форме это – то импровизация, то экспромт, то сонатное аллегро. Все эти типы уроков успешно реализуются на педагогической практике.

Особая роль отводится интегративным занятиям с использованием различных видов искусств. В ходе таких занятий студенты учатся использовать на практике различные интерактивные технологии обучения, используя при этом групповые (фронтальные), коллективные (кооперативные) формы организации учебной деятельности. Интерактивные технологии можно рассматривать как разновидность активных методов обучения. Включение таких технологий в урок музыки необходимо начинать с их постепенного применения, сначала необходимо использовать несложные формы работы – работа в парах, малых группах, «мозговой штурм». Наиболее распространёнными формами интерактивных методов, разработанных студентами, являются – «аквариум», «микрофон», «ажурная пилка», которые можно эффективно использовать на уроках музыки в основной школе. Особый

Условные обозначения: RSO_2 — размер фигуры отца относительно фигуры ребенка; RSO_1 — размер фигуры матери относительно фигуры ребенка; RSR_2 — расстояние до фигуры отца; RSR_1 — расстояние до фигуры матери; RSH — размер фигуры ребенка; S_DD4A — агрессивность; S_DD4V — враждебность; IG_4 — способ разрешения конфликтной ситуации; S_DD4N — негативизм; S_DD4T — тревожность; S_DD4O — трудности в общении; S_DD4D — депрессивность; S_DD4I — недоверие к себе; S_DD4K — конфликтность; S_DD44 — чувство неполноценности; IG_1 — инициатива и позиция в общении; D2_2 — реальный выбор (выбор ребенка другими детьми); D2_3 — предполагаемый выбор ребенка; D2_6 — совпадение собственного и предполагаемого выборов ребенка; D2_1 — собственный выбор ребенка (выбор ребенком других детей).

В соответствии с полученными данными исследования взаимоотношений дошкольников нами была разработана психолого-педагогическая коррекционная программа, направленная на формирование положительных взаимоотношений детей дошкольного возраста.

С целью проверки выдвинутой нами гипотезы, после констатирующего этапа исследования все участники исследования были разбиты на две группы: экспериментальную и контрольную, для оценки изменения исследуемых показателей после формирующего этапа эксперимента.

После формирующего этапа эксперимента в экспериментальной группе достоверно изменились показатели инициативы и позиции в общении, тревожности, расстояния до фигуры матери: на 22% повысилась инициатива и позиция в общении, на 47% понизился уровень тревожности и 54% повысился показатель расстояние до фигуры матери. В то время как в контрольной группе никаких изменений не произошло. Следовательно, разработанная нами коррекционная программа оказывает влияние именно на эти показатели. А показатели, по которым не отмечено достоверных изменений, возможно, имеют тенденцию к естественному развитию.

Кроме того, особо следует отметить, что по результатам проведенного кластерного анализа в экспериментальной группе после формирующего этапа эксперимента, изменились соотношения исследуемых показателей. Показатели размеров фигур матери и отца относительно фигуры ребенка так и остались определяющими для всех остальных показателей, однако, наряду с ними, особую значимость приобрели показатели расстояния от фигуры ребенка до фигуры матери и отца. Следовательно, разработанная нами психолого-педагогическая программа определенным образом влияет именно на эти показатели.

Для более точной оценки эффективности коррекционной программы по формированию положительных взаимоотношений дошкольников было произведено сравнение рассматриваемых показателей между контрольной группой, на контрольном этапе эксперимента, и экспериментальной группой, после формирующего этапа эксперимента с применением t-критерия Стьюдента. В результате такого сравнения было отмечено, что в сравнении с контрольной группой в экспериментальной группе произошло достоверное изменение 10 показателей: «реальный выбор», «взаимный выбор детей», «реальный и предполагаемый выбор», «собственный и предполагаемый выбор», «взаимный и предполагаемый выбор» (методика «Два дома»);

Результаты эмпирического исследования на констатирующем этапе позволили заключить, что высокий уровень агрессивности и враждебности является основной причиной проблемных взаимоотношений дошкольников, неумением ими разрешить сложную ситуацию конструктивно: не нарушая отношения со сверстниками. Кроме того, на сферу общения и взаимоотношения детей влияет и такой важный фактор, как недостаточная развитость игровых навыков, что, как следствие, мешает ребенку проявлять активность в общении, играть активную роль в какой-либо деятельности, а также недостаточное развитие навыков, позволяющих быть успешным во взаимоотношениях со сверстниками, трудности в общении с ними.

Для более детального анализа полученных данных нами был проведен кластерный анализ полученных данных. Кластерный анализ изучаемых показателей представлен на рис. 1. Наибольший кластерный вес имеют два показателя — относительные размеры фигур матери и отца, которые и составляют первую кластерную группу (RSO_1 и RSO_2). Эти два показателя являются определяющими для всех остальных показателей. Так как, определяющими для всех показателей являются относительные размеры фигур отца и матери и расстояние до фигуры отца (RSR_2), то, согласно интерпретации, можно предположить, что именно семейные взаимоотношения детей и родителей оказывают влияние на сферу общения и на взаимоотношения детей друг с другом.

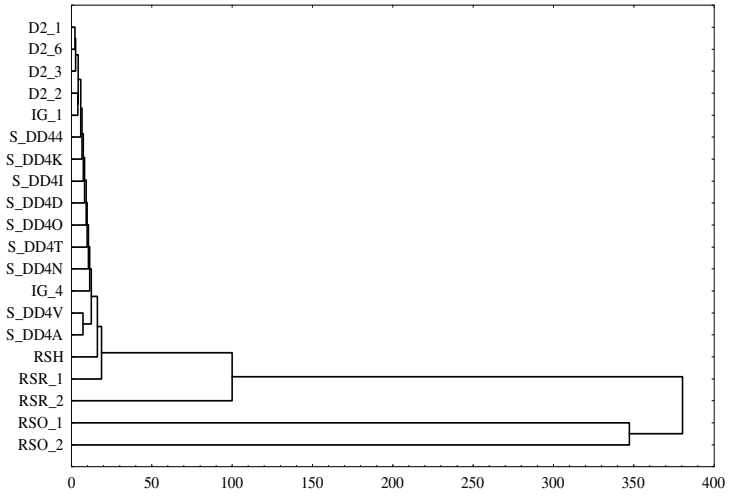


Рис. 1. Горизонтальная древовидная кластерограмма исследуемых показателей взаимоотношений 39 испытуемых. Примечание. По вертикали представлены исследуемые шкалы: а по горизонтали — кластерный вес в у.е.

интерес представляют методы «Круг идей» (приобщение школьников к дискуссии после прослушивания музыки) и «Ролевая игра» (наиболее эффективен во время исполнения выученной песни) [2].

В ходе освоения теоретического материала студенты узнают, что одним из важнейших принципов построения современных уроков музыки является принцип сюжетности. Термин «сюжет» означает последовательное и связное описание событий. Применительно к данной проблеме (структура урока музыки) он подразумевает логически вымеренный и выстроенный ход урока с наличием сюжетного действия, которое объединяет и подчиняет себе все элементы урока, его тематический материал. При подобном подходе музыкальный материал, все формы работы студенты увязывают в единую смысловую линию, а ход урока не рвётся переключениями на всё новые задания. Данный принцип позволяет достичь больших результатов, оптимизировать процесс обучения. Использование сюжета как драматического стержня позволяет объединить в единое целое материал на разных программных уровнях урока, четверти и полугодия [4].

В ходе изучения дисциплины «Музыкальная педагогика в общеобразовательных учреждениях» широко используются возможности компьютерных музыкальных программ. На практических занятиях студенты учатся использовать на практике в школе и мультимедийные средства. Так, в ходе изучения темы «Музыкальные инструменты» в контексте симфонической сказки «Петя и волк» С. Прокофьева, студенты находят в мультимедийной энциклопедии историческую справку о происхождении различных музыкальных инструментах, их звучании, особенностях. Все энциклопедические статьи сопровождаются видеозвукорядом. Таким образом, они получают подтверждение полученной информации.

Выразительно и ярко студенты проводят практическое занятие по теме «Природа в музыке» (изобразительность музыки). При сравнительном анализе музыкальных произведений ими используются энциклопедические определения характера музыки, взятые из просмотренного диска. Студенты работают в микрогруппах, затем идёт обмен полученной информацией. Результаты работы отслеживаются в диагностических картах, где отмечается различный уровень развития музыкальных способностей.

На учебных занятиях проводятся проектные задания с компьютерными презентациями по основным темам курса: «Певческая деятельность на уроках музыки», «Современный урок музыки, как педагогическое произведение учителя», «Внеклассные формы музыкальной работы в школе».

Одним из ведущих направлений преподавания является использование метода проектов. Метод проектов принадлежит к виду проблемного обучения. Проект осуществляется по определенной схеме:

- подготовка проекта;
- организация участников проекта;
- выполнение проекта;
- презентация проекта;
- подведение итогов проектной деятельности;
- рефлексия.

В зависимости от темы занятия разрабатываются информативно-исследовательские проекты (тема занятия «Слушание музыки в школе»,

«Путешествие в мир оперы»), творческие проекты (тема занятия «Организация внеклассных музыкальных мероприятий в школе»).

Предлагается сценарный план проведения практического занятия со студентами по теме **«Современный урок музыки, как педагогическое произведение учителя»**. В данном случае был использован вид проекта практико-ориентированный, творческий. В содержании занятия студенты представляли собственные продукты проектной деятельности. Так, были представлены три проекта. Проект первый **«Теоретический»**. Группа студентов представила к защите свой проект в виде электронного и печатного материала. В ходе данного проекта были представлены слайды, в которых был обобщен весь теоретический материал по теме «Современный урок музыки». Проект второй – **«Практический»**. Вторая группа студентов представила аудитории самостоятельно разработанный конспект урока музыки для учащихся восьмого класса по теме «Стиль как интонируемое миросозерцание».

Проект третий – **«Творческий»**. В ходе этого проекта студенты представляли свои авторские педагогические концепции, раскрывая каждую позицию. В конце занятия студенты делились своими впечатлениями от каждого проекта, оценивая их. Экспертную оценку проектов проводили присутствующие на данном занятии преподаватели.

Выводы. Таким образом, в ходе изучения учебной дисциплины «Музыкальная педагогика в общеобразовательных учреждениях» студенты знакомятся с новейшими подходами в организации музыкального обучения в школе – интерактивными технологиями, которые помогут учителю сделать процесс обучения интересным, разнообразным, эффективным и демократичным. Рассмотренные современные методы обучения способствуют формированию творческих компетенций студентов, развитию их творческого мышления.

Литература:

1. Золина Л. В. Уроки музыки с применением информационных технологий. 1-8 классы [Текст]: метод. пособие с электронным приложением / Л. В. Золина. – М.: Глобус, 2008.

2. Рачина Б. С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе. Учебное пособие / Б. С. Рачина. – Спб.: Композитор Санкт-Петербург, 2008. – 544 с., нот, ил.

3. Сергеева Г. П. Музыка. Искусство. 5-8 классы: Рабочие программы / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, И. Э. Кашекова. – Волгоград: Учитель, 2013. – 86 с.

4. Сергеева Г. П. Музыка. Хрестоматия музыкального материала. 1-8 классы. [Ноты]: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская. – М.: Просвещение, 2012.

5.. Сергеева Г. П. Искусство. 8-9 классы [Текст]: учеб. для общеобразоват. учреждений / Г. П. Сергеева, И. Э. Кашекова, Е. Д. Критская. – М.: Просвещение, 2012.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // Приказ Минобрнауки России от 6 октября г. № 373 с внесенными в него изменениями в соответствии приказом от 26 ноября 2010 г. № 1241 / Режим доступа: http:// standart.edu.ru/catalog.aspx? Catalog Id=959

Информационно-коммуникационные средства:

Антология русской симфонической музыки (8 CD).

отсутствием эффективной технологии организации данного процесса [8]. В связи с этим особую роль мы отводим играм. Игра – это ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста и самый лучший способ решения вопросов воспитания и развития ребенка. Игра является отражением социальной жизни, оказывает существенное воздействие на всестороннее развитие ребенка [10]. Игра — это деятельность, где взаимоотношения детей проявляются с наибольшей полнотой. Поскольку самостоятельная игра не регламентируется взрослым, то она способствует актуализации самими детьми норм и правил совместной деятельности [5]. При этом игровой коллектив – это социальный организм с отношениями сотрудничества, навыками общения.

Это составляет сущность проблемы нашего исследования, обозначенной нами как проблема формирования положительных взаимоотношений дошкольников с помощью игры.

Объект исследования: межличностные отношения дошкольников.

Предмет исследования: игра как способ формирования положительных взаимоотношений дошкольников.

Целью нашей работы стало формирование положительных взаимоотношений дошкольников.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что игра является эффективным средством формирования положительных взаимоотношений дошкольников и предположение о том, что разработанная нами психолого-педагогическая программа приведет к положительным изменениям в эмоциональной сфере личности дошкольника.

Изложение основного материала статьи. Опираясь на поставленные нами задачи исследования нами был подобран комплекс методик, направленных на исследование взаимоотношений детей в группе сверстников. Это такие методики как: методика «Два дома» (цель: проанализировать взаимоотношения детей в группе и определить статус каждого члена группы), методика «Игровая комната» (цель: выявление особенностей общения детей в процессе игровой деятельности), методика «Дом. Дерево. Человек» Дж. Бука (цель: исследование особенностей личности, непосредственно влияющих на характер взаимоотношений детей), методика «Рисунок семьи» (цель: исследование внутрисемейных отношений) [1; 3;6;7].

В соответствии с полученными данными исследования взаимоотношений дошкольников нами была разработана психолого-педагогическая коррекционная программа, направленная на формирование положительных взаимоотношений детей дошкольного возраста [5; 8; 9].

Программа включает 11 занятий. Каждое занятие состоит из трех основных этапов: подготовительного, основного и заключительного. Задача подготовительного этапа — это знакомство участников занятия друг с другом, формирование доброжелательной атмосферы в группе участников; ознакомление участников с необходимыми правилами; обоснование необходимости формирования определенных качеств и навыков. Основной этап характеризуется организацией и проведением упражнений, способствующих формированию и развитию положительных взаимоотношений. Заключительный этап занятия предполагает совместно с учащимися подтверждение или опровержение необходимости использования занятия, обсуждение и анализ занятия. Занятия проводились два раза в неделю по 25-30 минут каждое в течение шести недель.

9. Яницкий М.С. Адаптационный процесс. Психологические механизмы и закономерности динамики. – Кемерово, КГУ. – 1999. – 84 С.

Психология

УДК 316.62-053.4:793.7/794

аспирант Попова Оксана Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат биологических наук,
доцент кафедры психологии Бруннер Евгений Юрьевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье представлены результаты авторской апробации психолого-педагогической коррекционной программы, направленной на формирование положительных взаимоотношений детей дошкольного возраста. В работе показаны особенности изменения эмоционального состояния дошкольников после прохождения ими данной коррекционной программы.

Ключевые слова: дошкольный возраст, ведущий вид деятельности, игра, взаимоотношения, навыки общения, формирование, коррекция.

Annotation: The paper presents results of testing the author's psychological and educational correctional program aimed at forming positive relationships preschool children. The paper shows the characteristics of changes of the emotional state of preschool after this correction programs.

Keywords: preschool age, leading activity, game, mutual relations, communication skills, formation, correction

Введение. Проблема развития общения и взаимоотношений сверстников в дошкольном возрасте относительно молодая, но интенсивно развивающаяся область возрастной психологии. Ее родоначальником был Ж. Пиаже. Именно он еще в 30-х гг. привлек внимание детских психологов к сверстнику, как к важному фактору и необходимому условию социального и психологического развития ребенка, способствующему разрушению эгоцентризма [5].

В практической деятельности формирование положительных взаимоотношений детей дошкольного возраста осуществляется во многом стихийно, несмотря на существование различных методик. Поэтому механизм формирования положительных взаимоотношений дошкольников остается во многом скрытым для эффективного контроля, своевременной коррекции, как со стороны педагогов, так и воспитанников. Возникает определенный разрыв между необходимостью формирования положительных взаимоотношений и

Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия (8 CD).
Большая энциклопедия России: Искусство России (1 CD).
Мультимедийная энциклопедия «Шедевры музыки от Кирилла и Мефодия» (1 CD).
Интернет – ресурсы:
Википедия. Сводная энциклопедия. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki
Классическая музыка. – Режим доступа: http://classic.chubrik.ru
Музыкальный энциклопедический словарь. – Режим доступа: http://www.music-dic.ru
Музыкальный словарь. – Режим доступа: http://dic/academia.ru/contents.nsf/_music

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Везетиу Екатерина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

КОМПОНЕНТЫ СТРУКТУРНОЙ СХЕМЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассмотрены компоненты структурной схемы развития научно-методической компетенции учителей-филологов, подтверждено, что построение модели научно-методической компетентности учителя-филолога, которая представляет собой интегрированную на функциональном уровне систему, должно отражать содержательную основу именно его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: учитель, структура, развитие.

Annotation. The article deals the block diagram of components of scientific and technical competence of teachers, philologists, confirmed that the construction of models of scientific and technical competence of a teacher of philology, which is an integrated system at the functional level, should reflect the semantic basis for it was his professional activity.

Keywords: teacher, structure, development.

Введение. На современном этапе развития общества новым социальным заказом нашей страны является подготовка в высшей школе специалистов, способных успешно решать сложнейшие проблемы современности.

Обучение дипломированных специалистов связано с их профессионально-творческим развитием и является актуальной и значимой проблемой. Ее успешное решение предполагает, в первую очередь, определение ведущих положений, на которых можно построить научно обоснованный процесс повышения научно-методической компетентности учителя-филолога.

Цель статьи: теоретический анализ компонентов структурной схемы развития научно-методической компетенции учителей-филологов.

Изложение основного материала статьи. Научно-методическая компетентность является сложным образованием, модель которого может быть сконструирована после более глубокой разработки темы. Рассмотрим некоторые компоненты, которые «впитывают в себя» это понятие: знания, умения и навыки, педагогический опыт, научные достижения личности, которые определяют меру ее компетентности [1].

Если рассматривать структуру научно-методической компетентности учителя наиболее обобщенно, то в ее составе можно выделить такие компоненты:

а) мотивационный – совокупность потребностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций, отношений, адекватных целям и задачам педагогической деятельности и их интегративных комплексов (познавательные потребности и интересы, гуманистическая направленность, любовь к детям, стремление личностно самореализоваться в педагогической деятельности);

б) когнитивный – совокупность знаний, необходимых для осуществления педагогической деятельности (знание предмета, педагогические, психологические, основы организации и управления учебным процессом);

в) операционный – совокупность умений и навыков, необходимых для практического решения учебных и воспитательных задач (умение устанавливать межличностный контакт, организовывать межличностное взаимодействие, упорядочивать и передавать учебную информацию);

г) личностный – совокупность важных для профессиональной педагогической деятельности личностных качеств (коммуникативность, ответственность, готовность к рефлексии, способность к самоанализу и самоуправлению) [5].

Мотивационный компонент включает мотивы, потребности, ценностные ориентации. Это своеобразный индикатор, который позволяет судить об отношении учителя к усвоению новых знаний, готовность к обучению и профессионально-личностному развитию (мобильность) (С. Вершловский) [2].

Психологи рассматривают мотивацию как движущую силу поведения в структуре личности, отмечая, что именно мотив выступает аккумулятором личностного опыта, который исполняет роль внутреннего регулятора будущих действий человека. А. Маркова условно выделяет несколько групп мотивов, направленных на различные аспекты педагогического поведения (профессиональная деятельность, профессиональное общение, личность профессионала):

а) мотивы понимания назначения профессии;

б) мотивы профессиональной деятельности:

– деятельностно-процессуальные мотивы (ориентация на процесс профессиональной деятельности);

– деятельностно-результативные мотивы (ориентация на результат профессиональной деятельности);

в) мотивы профессионального общения:

– мотивы престижа профессии в обществе;

– мотивы социального сотрудничества в профессии;

– мотивы межличностного общения в профессии;

г) мотивы выявления личности в педагогической профессии:

в социальном окружении, его профессиональная деятельность сопряжена с умением построить отношения с другими людьми. Коммуникативные возможности (или умение достигнуть контакта и взаимопонимания с окружающими) у каждого человека различны. Они определяются наличием опыта и потребности общения, а также уровнем конфликтности.

Успешность любой групповой деятельности, в том числе и профессиональной, в социально-психологическом аспекте определяется достижением целей, удовлетворённостью, отсутствием трудностей в общении, таких, как напряжённость, зажатость, скованность. Основные психологические критерии успешности общения -лёгкость, контактность, спонтанность, коммуникативную совместимость, адаптивность и удовлетворённость.

- Морально-нравственная нормативность. Не менее важной стороной процесса адаптации является соблюдение моральных норм поведения, обеспечивающих способность адекватно воспринимать человеком предлагаемую для него определённую социальную роль. Уровень моральной нормативности человека отражают два основных компонента процесса социализации: восприятие морально-нравственных норм поведения; отношение к требованиям непосредственного социального окружения.

Сегодня общество требует от своих граждан самостоятельности, предприимчивости, энергичности, мобильности, умения принимать решения и нести за них ответственность, открытости инновациям и готовности осуществлять инновационное поведение на практике. Оптимизм, интернальный локус контроля и реализация стратегии развития в профессиональной деятельности приобретают характер императива со стороны социальной системы по отношению к своим субъектам. Эффективность профессиональной деятельности зависит от удовлетворённости человека своим трудом. Результаты собственных исследований и анализ исследований различных учёных по рассматриваемой проблеме позволяет утверждать, что наблюдается тесная взаимосвязь удовлетворённости профессиональной деятельностью, личностного адаптационного потенциала сотрудника и субъективного локуса контроля.

Литература:

1. Винокуров Л.В., Скрипнюк И.И. Климат организации и корпоративная культура // Организационная психология / И.И. Скрипнюк, сост. и ред. Л.В. Винокуров. – Санкт – Петербург: Питер. – 2001.
2. Глумаков В.Н. Организационное поведение: Учебное пособие. – 2-е издание. – М.: Вузовский учебник. – 2009. – 352 С.
3. Занковский А.Н. Организационная психология. – Учебное пособие для вузов. – 2-е издание. – М.: Флинтг: МПСИ. – 2002. – 648 С.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. - Санкт – Петербург: Питер. – 2003. – 307 С.
5. Корель Л.В. Социология адаптации: вопросы теории, методологии и методики. – Новосибирск. – 2005. – 424 С.
6. Хельцберг Ф., Моснер Б., Снидерман Б. Мотивация в работе. – Изд.: Вершина. – 2007.- 240 С.
7. Чепляев В.Л. Субъективный контроль и регуляция социального поведения безработного. – Изд.: ГМУЦ, 2000. – 68 С.
8. Шульц Д. и Шульц С. Психология и работа. – Учебник. – Изд.: Санкт – Петербург: Питер. – 2003. – 562 С.

- постоянный – объём статусных признаков, накопленных к конкретному моменту времени (образовательный, профессиональный, религиозный, этнический, должностной, территориальный и т.д. статус), задающий объективную возможность к определённой степени адаптированности в данных условиях;

- переменный – совокупность специфических психологических, моральных, интеллектуальных и профессиональных качеств субъекта, которые он использует в процессе жизнедеятельности, а также степень соответствия этих индивидуальных характеристик тем требованиям, которые предъявляет социум к своим членам в данный момент.

Заинтересованность учреждения в эффективной адаптации его сотрудников должна выражаться в целенаправленной регуляции социальной адаптации. Процесс такого воздействия, на наш взгляд, должен начинаться с изучения адаптивного потенциала человека. На первом этапе такого исследования необходимо проанализировать требования социальной среды для последующего определения идеального образа адаптивного потенциала личности и соотнесения его с реально существующими характеристиками сотрудников.

Процесс адаптации чрезвычайно динамичен. Его успех во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий, социального опыта, функционального состояния, жизненной установки и др. Каждый человек по – разному относится к одним и тем же событиям. Один и тот же воздействующий стимул у разных людей может вызвать различную ответную реакцию. В этом состоит индивидуальность человека. Однако, на наш взгляд, можно выделить некоторый интервал ответных реакций человека, который будет соответствовать представлению о психической норме, а также можно определить некоторый интервал отношений человека к тому или иному явлению, касающихся, прежде всего, категорий общечеловеческих ценностей, не выходящий за рамки общепринятых моральных норм. Степень соответствия этому интервалу психической и социально-нравственной нормативности и обеспечивает эффективность процесса социально-психологической адаптации, определяет личностный адаптационный потенциал, являющийся важнейшей интегральной характеристикой психического развития. Характеристику личностного потенциала адаптации в профессиональной деятельности на наш взгляд, можно получить, оценив уровень поведенческой регуляции, коммуникативные способности и уровень моральной нормативности.

Рассмотрим более подробно адаптационные способности личности от уровня которых во многом будет зависеть удовлетворённость профессиональной деятельностью:

- Поведенческая регуляция и психическая устойчивость. Характеризует способность человека регулировать своё взаимодействие со средой профессиональной деятельности. Она осуществляется в единстве динамических, содержательно-смысловых и энергетических аспектов. Основными элементами поведенческой регуляции являются: уровень эмоциональной устойчивости, самооценка, наличие социального одобрения (социальной поддержки) со стороны окружающих людей.

- Коммуникативный потенциал. Коммуникативные качества человека также являются одной из основных составляющих личностного адаптационного потенциала. Поскольку человек практически всегда находится

– мотив развития и самореализации;

– мотивы развития индивидуальности [7, с. 74-75].

Сочетание этих мотивов образует внутреннюю детерминацию профессионального поведения. Профессиональное поведение зависит одновременно от многих мотивов, которые в процессе профессиональной деятельности учителя постоянно меняются и имеют свою содержательную и динамическую признаки.

Важными элементами внутренней структуры личности, закрепленным жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний являются ценностные ориентации. Как отмечает П. Гуревич, знания берутся из мира, а ценности создают этот мир [4]. Изучая проблему ценностей, Д. Леонтьев выделил такие основные ценности, которыми руководствуется человек: непосредственные ценности этического порядка (честность, порядочность, доброта, непримиримость к недостаткам); ценности межличностного общения (воспитанность, жизнерадостность, чуткость); ценности профессиональной самореализации (исполнительность, эффективность в делах, твердая воля); индивидуальные ценности (независимость, ответственность, конформизм) [6, с. 13-14]. Итак, ценностное сознание и самосознание, закрепляясь в ценностных ориентациях, влияют на мотивацию педагогического воздействия.

Н. Кузьмина, Н. Никитина, В. Сластёнин подчеркивают, что процессуальная сторона (умения и навыки) компетентности учителя является производной от уровня развития ценностных ориентаций учителя, а мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности является центральным в готовности учителя к педагогической профессии [9, с. 66].

Ценностные ориентации, личностный смысл профессии имеют принципиальное значение для формирования индивидуального стиля педагогической деятельности, определяя его гуманный, демократический или авторитарный характер. На основе ценностных ориентаций формируется мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. Такое отношение к педагогической деятельности в конечном итоге выражается в педагогическом направлении личности.

Когнитивный компонент охватывает теоретико-методологические знания предмета, педагогики и психологии; нормативные знания; методики обучения.

Знания, которые рассматриваются как система научных понятий и категорий, дают возможность учителю глубже понимать педагогическую действительность, осмысливать самые существенные связи и отношения в педагогическом взаимодействии. Процессы усвоения, преобразования и использования профессиональных знаний опосредуются личностью учителя, его отношением к собственной деятельности. Знания становятся профессиональными тогда, когда они превращаются и выстраиваются в систему для практического решения педагогических задач, когда их получение и приобретение мотивированны индивидуально-личностными потребностями, когда они выступают источником профессионального развития.

Важным компонентом научно-методической компетентности учителя является операционный компонент, который рассматривается нами как технологический блок, содержащий совокупность педагогических умений и навыков.

Каждый компонент структуры научно-методической компетентности не может существовать автономно, он всегда интегрируется с более масштабными системами. Так, мотивационный блок научно-методической компетентности входит в структуру общей личностной направленности, когнитивный – в структуру мировоззрения. Операционный же компонент более широкого аспекта педагогической деятельности – процессуального, что позволяет рассматривать реализацию научно-методической компетентности в рамках деятельностного и функционального подходов.

Такой вывод основывается на научном подходе В. Петровского по изучению проблемы деятельности. Он рассматривает ее через активность к целеполаганию. Сторона целеустремленности (синхронный анализ) является моментом осуществления деятельности, реализует определенные потребности и мотивы человека, а целеполагание (диахронный анализ) рождает новую потребность и отражает ее внутреннюю динамику [10]. Следовательно, научно-методическая компетентность учителя на операционно-процессуальном уровне предполагает ее изучение с позиции целенаправленности и целеобразования. Этот компонент структуры научно-методической компетентности включает: способы действий (средства, формы, методы, приемы педагогического воздействия), сформированные на уровне умений или навыков; тактику личностно-ориентированного поведения в процессе взаимодействия с учащимися; проявление педагогического такта; коммуникативные способности; умение бесконфликтного решения педагогических ситуаций.

Личностный компонент. Деятельность и поведение человека мотивируются внутренними потребностями, осознанием своего места в жизни общества и коллектива в частности. Но от того, какой будет личность учителя, зависит будущее нашей школы. Анализ научных подходов к изучению содержания научно-методической компетентности учителя свидетельствует, что личностным качествам педагога принадлежит приоритетная роль в структуре научно-методической компетентности [3, с. 46]. Профессионально-личностные качества делятся на:

– качества, необходимые в практической деятельности, взаимодействия со всеми участниками учебно-воспитательного процесса;

– качества, необходимые для профессионального и личностного роста учителя, его самосовершенствования;

– качества, которые регулируют поведение учителя, в том числе способность к рефлексии [8, с. 107].

Рефлексия предполагает оценку учителем собственной деятельности и определение стратегии ее развития. Осуществляя учебно-воспитательный процесс, учитель должен обязательно анализировать его. Это создает возможность обратной связи, поиске путей совершенствования своей деятельности и внесения корректив, но этот вид деятельности учитель часто совершает недостаточно. Однако именно он является основой развития научно-методической компетентности.

Выводы. Следовательно, определение понятия «научно-методическая компетентность», конкретизация типового (обобщенного) содержания и структуры научно-методической компетентности учителя обеспечивают лишь общее рассмотрение специфики его профессиональной деятельности, без конкретизации тех ее признаков, которые составляют специфику профессиональной деятельности учителя-филолога.

различным аспектам и условиям деятельности и общения, а также к себе самому.

Эффективность деятельности как один из критериев адаптации личности к профессиональной деятельности должна рассматриваться не абсолютно, а в соответствии с реальными и потенциальными способностями личности. Такое ограничение в совокупности с объективным критерием адаптации делает это понятие сугубо индивидуализированным.

Для фиксации уровня адаптации к профессиональной деятельности необходимо наличие обоих критериев так как определённый уровень эффективности профессиональной деятельности и положение в трудовом коллективе должны подкрепляться удовлетворённостью ими, а сама по себе удовлетворённость без признания в коллективе и без направленности на эффективную профессиональную деятельность недостаточно для адаптированности личности и чаще является компенсаторной реакцией на дезадаптацию или признаком приспособленчества.

Социально-психологические проблемы удовлетворённости профессиональной деятельностью изучались Т. Китвелем и определялись автором как оценочное отношение человека к действительности; удовлетворённость профессиональной деятельностью проявляется в эмоциональных состояниях, установках, и может выступать как мотив деятельности. Доминирующее влияние на процесс и характер адаптации к профессиональной деятельности, на эффективность профессиональной деятельности и удовлетворённость ею оказывает соответствие «мотивационного ядра» личности содержанию, целям и условиям реальной деятельности. Устойчивое «мотивированное ядро» (ценностно-ориентационная направленность личности) является решающим моментом адаптации личности в какой-либо сфере деятельности, в том числе, и в профессиональной, и опосредует восприятие и оценку благоприятных и неблагоприятных факторов (Л.В. Винокуров, И.И. Скрипнюк).

В настоящее время вопросы социальной адаптации личности являются одними из наиболее изучаемых в различных гуманитарных науках. Данное положение отражает попытки общества осмыслить то, какие именно изменения необходимы социуму для возможно более гармоничной и успешной жизни. Таким образом, любое общество заинтересовано в адаптированности личности к особенностям существующей политической и экономической систем, что составляет основу действительно стабильной социальной ситуации, даёт возможность для дальнейшего развития социума. В обществе особое значение как для социума, так и для личности имеет адаптивный потенциал, позволяющий человеку более полно реализовать себя в социальной среде.

По мнению Л.В. Корель, адаптивный потенциал включает ценностно-нормативную структуру личности и её социально-психологические характеристики, социальный статус (доход, образование, материальное положение, жилищный статус, профессия, положение и активность в определённом социальном пространстве), демографический статус (семейное положение, здоровье), этнический статус и т.д.

Предполагается, что адаптивный потенциал личности представляет собой комплексную характеристику, включающую два аспекта его содержания:

интерес для анализа процессов социальной адаптации, в том числе и адаптации к профессиональной деятельности:

1. Первый тип рассматривает себя как объект, а общество как субъект управления;
2. Второй тип также представляет себя объектом, но и общество осознаётся в качестве объекта, демонстрируя сознание отчуждённого типа;
3. Третий тип осознаёт себя субъектом, но общество рассматривает как объект, демонстрируя в одном случае стремление «спасти» общество, а в другом – право использовать общество для достижения своих личных целей;
4. Четвёртый тип социального мышления характеризуется осознанием себя в качестве субъекта, но при этом и общество наделяется субъективными качествами. Такое сознание изначально противоречиво в связи с несовпадением логики индивидуальной жизни и логики социальных процессов.

А.Л. Свентицкий отмечает, что адаптация сотрудников в трудовом коллективе имеет две стороны:

- приобретение профессиональных знаний и умений, овладение соответствующими профессиональными операциями и приспособление к условиям труда (профессиональная адаптация);
- включение в данный трудовой коллектив в качестве полноправного его члена на основе интернализации как официальных, так и неофициальных социальных ролей (социальная адаптация).

Автор отмечает тесную взаимосвязь этих двух сторон. Усвоение профессиональных знаний и приобретение соответствующих навыков обусловлены особенностями процесса вхождения личности в социальную среду учреждения. Успешность овладения специальностью влияет на социальную позицию сотрудника в трудовом коллективе, особенно нового сотрудника, на его отношение к данному коллективу. Учитывая тесную взаимосвязь профессиональной и социальной сторон адаптации личности в трудовом коллективе, многие учёные в своих исследованиях рассматривают профессиональную адаптацию в целом, а не отдельные её стороны отдельно.

Основные функции социально-психологической адаптации личности в социальной среде, в том числе и в профессиональной, заключается в формировании средств, создание условий и нахождение форм для свободного прогрессивного развития личности. Определение области содержания социально-психологической адаптации личности затрагивает такие категории: социальный статус, профессиональное самоопределение, положение в коллективе, сформированность социально значимых способностей и качеств, в системе межличностных взаимоотношений, характерологические особенности и качество личности, возможность проявления индивидуальности.

По мнению Л.В. Винокурова и И.И. Скрипнюк, социально-психологическая адаптация делится на объективную и субъективную адаптацию. К первой относятся продуктивность деятельности, положение в коллективе, показателями которых являются профессионально-квалификационный рост, стаж работы. К объективным критериям адаптации можно отнести и авторитет как социальную реальность, отражающую устойчивое признание членами коллектива приоритета личности в каком-либо виде деятельности. К субъективным критериям адаптации можно отнести удовлетворённость личности (осознанная или неосознанная), отношение к

Литература:

1. Борзенкова, О. А. Формирование методической компетентности будущего учителя начальных классов [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / О. А. Борзенкова. – Самара, 2007. – 23 с.
2. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. – М.: Педагогика, 1987. – 187 с.
3. Витюк В. В. Развитие профессионально-личностных качеств учителей-предметников в системе последипломного образования: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. – К., 2000. – 196 с.
4. Гуревич П. С. Роптание души или рубанок: нравственные парадоксы новой программы образования? // Этическое воспитание. – 2003. – №1. – С. 5-12.
5. Гущина Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т. Н. Гущина. – Ярославль, 2001. – 252 с.
6. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентации. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
8. Матвиенко О. В. Дистанционное обучение как личностно-ориентированная система // Философия образования XXI века: проблемы и перспективы: Сб. наук. трудов. Вып. 3. – К.: Знание, 2000. – С. 304-307.
9. Никитина Н. Н. Развитие ценностного сознания учителя // Педагогика. – 2000. – №6. – с. 66.
10. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. – М.: тоо «Горбунок», 1992. – 49 с.

Педагогика

УДК:371

кандидат технических наук Ветров Сергей Владимирович
Тьюторская ассоциация Украины (г. Киев)

ТЬЮТОРСТВО КАК СРЕДСТВО ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация. Статья посвящена особенности применения тьюторской технологии для реализации принципа индивидуализации в системе среднего и высшего образования, построения индивидуальной образовательной программы школьника или студента. Выделены принципиальные отличия позиции тьютора и учителя.

Ключевые слова: открытое образование, антропологическая парадигма, индивидуализация, индивидуальная образовательная программа, тьюторское сопровождение, ресурсная карта, образовательная проба, векторы расширения, масштабирование.

*Annotation.*This paper focuses on the peculiarities of applying the tutor technology to realize the individualization principlein secondary school and University education,as well as constructing individual education programme for a school pupilor a University student. Major differences between tutor and teacher positions have been analyzed.

Keywords: Open education, anthropological paradigm, individualization, individual education programme, tutor support, resource card, educational probe, expansion vectors, scaling.

Введение. Переход от социокультурной к антропологической парадигме, ориентация на идеи открытого образования неизбежно ведут к необходимости реализации принципа индивидуализации. Продуктивной методической основой решения этой задачи может выступить тьюторский подход как дополнение к традиционной педагогической деятельности. При этом возникает опасность формального применения идей тьюторства и «скатывания» в вопросах создания индивидуальных образовательных программ от субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса к субъект-объектным. Чтобы избежать этого, необходимо осознать принципиальность отличия педагогического подхода от тьюторского.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – показать логику запроса на тьюторскую технологию, а также её суть как средство реализации в учебном процессе принципа индивидуализации для построения индивидуальных образовательных программ, в том числе при проектировании личностно-профессионального образовательного маршрута будущего специалиста.

Изложение основного материала статьи. Мир изменился. Он стал сложным. Нельзя сказать, что раньше всё было просто, но весь двадцатый век мир лихорадило, традиционные социальные институты, всегда поддерживавшие человека в критические моменты, стали давать сбои. В первую очередь, это относится к институтам семьи, городской или сельской общины, государства, образования, церкви. Одна из причин нынешнего глобального системного кризиса мирового устройства – завершение эпохи модерна и поиск путей дальнейшего развития человечества.

Школа готовит ребенка к жизни. Чтобы не потеряться в современной сложной, противоречивой реальности, обрести себя, смысл своего существования, ребенок должен получить от школы тот образовательный ресурс и те инструменты, которые позволят ему осуществить свое предназначение. В этом смысле учитель меняет свою функцию от носителя информации к значимому взрослому, который дает ребенку понимание закономерностей развития жизни. Другими словами, учитель – это философ-практик, ибо философия говорит о главном и задает смысловой вектор жизни как человечества в целом, так и каждого индивидуума. Задача педагога – не только научить ребенка понимать культурные тексты, уметь ими оперировать, но более всего воспринимать контексты, содержащие данную информацию и, соответственно, уметь видеть подтексты, то есть понимать глубинные смыслы, то главное, ради чего эти культурные образцы были созданы.

Мир изменился. Он стал быстрым. И проблема не в том, как было отмечено, что он быстро меняется, а в том, что он очень быстро меняется. В последнее время примерно в течение каждых пяти лет (и этот срок будет сокращаться) практически во всех сферах человеческой деятельности происходит замена базовых технологий, подходов и средств. Подготовка же человека к своей профессиональной деятельности ведётся в системе образования более пятнадцати лет. Ведётся она **сегодня** по учебникам и программам, написанным **вчера** для того, чтобы молодой специалист пришёл в избранную профессию **завтра.** И услышал ставшей типичной фразу: «А теперь

Одним из наиболее значительных факторов относится адаптация к профессиональной деятельности. Большинство учёных рассматривают профессиональную адаптацию как один из видов социальной адаптации. Ряд авторов выделяет в профессиональной адаптации психофизиологический и социально-психологический компоненты. При этом, по утверждению М.С. Яницкого, социально-психологический аспект играет ведущую роль, опосредуя протекание других аспектов адаптации.

Адаптационный процесс можно рассматривать на различных уровнях его протекания - на уровнях межличностных отношений, психических функций, индивидуального поведения, физиологических механизмов обеспечения деятельности, психофизиологической регуляции, здоровья. По мнению Ф.Б. Березина, решающую роль играет психическая адаптация, в значительной мере оказывая влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на иных уровнях. Процесс психической адаптации, по мнению автора, обеспечивается сложной функциональной системой, на различных уровнях которой регулирование осуществляется преимущественно психологическими механизмами. В общей системе психической адаптации учёный выделяет три основных уровня или подсистемы:

1. Психический уровень: поддержание психического гомеостаза и сохранение психического здоровья;
2. Социально-психологический уровень: организация адекватного микросоциального взаимодействия;
3. Психофизиологический уровень: формирование психофизиологических соотношений и сохранение физического здоровья.

Исследование показателей психической адаптации предполагает комплексный подход и одновременно оценку соответственно актуального психического состояния человека, особенностей микросоциального взаимодействия, церебральной активности и вегетативного регулирования. Показателем успешной психической адаптации является, прежде всего, достижение возможности выполнения основных задач профессиональной деятельности.

М.С. Яницкий сформулировал следующие показатели эффективности адаптации к профессиональной деятельности:

- группа объективных критериев: успешность профессиональной деятельности; стабильность в процессе работы; отсутствие ярко выраженных признаков утомления.
- группа субъективных критериев: удовлетворённость процессом профессиональной деятельности; взаимоотношениями с коллегами (психологический климат); проявление активности в общественной деятельности.

Полученные нами данные в ходе исследования свидетельствуют также, что высокий уровень адаптации к профессиональной деятельности определяется рядом типологических особенностей, выявленных при помощи теста Кеттела, таких как: высокий уровень волевого контроля, смелость, способность доминировать, пластичность, эмоциональная устойчивость, добросовестность и гибкость в суждениях и действиях.

В зависимости от осознания человеком общества и себя как объекта или субъекта Чепляевым В.Л. была предложена типология, представляющая

профессиональной деятельностью. При наличии благоприятного характера данной группы факторов возникает нейтральное состояние.

2. «мотивационные» факторы – факторы, присущие самому процессу профессиональной деятельности: достижение в трудовой деятельности, признание профессионального успеха, интерес к работе и заданию, ответственность, продвижение по службе, возможность профессионального роста. При наличии данных факторов повышается удовлетворённость своей профессиональной деятельностью, мотивируется увеличение активности сотрудника. В то же время отсутствие их не обязательно приводит к неудовлетворённости профессиональной деятельностью.

Таким образом, автор делает вывод, что «гигиенические» факторы влияют на неудовлетворённость профессиональной деятельностью, а «мотивированные» - на удовлетворённость ею.

В то же время имеются различные уровни удовлетворённости своей профессиональной деятельностью, поэтому остаётся вопрос: какие факторы влияют на уровни удовлетворённости? В процессе исследований таких учёных, как Р. Бэрон, Д. Бирн, Б. Джонсон, были выявлены две большие группы наиболее важных факторов:

1. организационные факторы – факторы, связанные с условиями работы или традициями учреждения (система вознаграждений, продвижение по службе, качество управления, степень участия сотрудников в принятии важных решений, природа самой профессии).

2. личностные факторы – факторы, связанные с личными характеристиками сотрудников.

Удовлетворённость профессиональной деятельностью связана также с профессиональным статусом и стажем работы. Чем выше статус сотрудника в учреждении, тем, как правило, выше удовлетворённость профессиональной деятельностью. Чаще всего также, чем больше стаж работы, тем больше удовлетворённость профессиональной деятельностью.

Удовлетворённость профессиональной деятельностью также связана и с удовлетворённостью человека жизнью в целом. Чем больше человек удовлетворён другими аспектами своей жизни помимо профессиональной деятельности, тем выше уровень удовлетворённости профессиональной деятельностью.

По структуре удовлетворённость профессиональной деятельностью является интегрированным показателем. Глумаков В.Н. описывает её такой формулой: удовлетворённость трудом = характер и содержание работы + оплата труда + возможность карьеры + руководство + взаимоотношения с коллегами по работе.

По мнению Д. Шульца и С. Шульца к индивидуальным особенностям, влияющим на удовлетворённость профессиональной деятельностью, относятся, возраст, пол, эмоциональная устойчивость и умение быстро адаптироваться, профессиональный опыт, способности, возможность использования имеющегося знания и навыков, соответствие требований профессиональной деятельности способностям человека, организационная справедливость, должностной уровень. Авторы считают, что некоторые из этих факторов можно использовать для выявления уровня удовлетворённости профессиональной деятельностью для сотрудников, принадлежащих к разным группам.

забудьте всё, чему вас учили…» Такого дисбаланса этапов обучения и деятельности никогда не было в истории человечества. Мир стал иным, и для такого мира нужна иная система образования.

Представим себе график скорости жизни. На протяжении обозримой истории человечества жизнь, социальные и технологические процессы в ней менялись медленно, и скорость этих изменений была невелика. Однако эта скорость постепенно увеличивалась. Обобщенно её график можно представить восходящей линией. Но в конце двадцатого века происходит резкое ускорение жизни. Количество перешло в качество. В ближайшей перспективе такое ускорение будет только увеличиваться. Лавинообразный поток информации, быстрая смена технологий, появление всё новых и новых образцов, форматов, направлений…

Система образования – вещь достаточно консервативная. И в этом её достоинство. Система образования всегда встроена в жизнь, выполняет важную социальную функцию подготовки молодого поколения к самостоятельной деятельности. Скорость её реформирования задаётся скоростью самой жизни. И вдруг – резкое ускорение жизни. Кривая на графике уходит круто вверх. Образование в силу своей инертности не может так быстро развернуться! И начинает отставать от запросов общества. Никакие реформы и усовершенствования не помогут образованию догнать ускоряющуюся жизнь. Тяжёлый электровоз не может взлететь. Можно заменить все локомотивы на поезда на магнитной подушке и, тем самым, значительно увеличить скорость. Но это очень дорогое удовольствие. У человечества таких средств нет. Теоретически есть – вкладываемые в вооружение, например. Но это, к сожалению, нереальная перспектива. Встала задача создания принципиально иной системы образования, но доступной, как и существующая.

Задача эта становится всё более актуальной. В противном случае система потеряет самое главное, для чего она создавалась. Она потеряет детей. Потому что дети всегда следуют за реальными изменениями в жизни. А педагоги, связанные системой образования, отстают. Между детьми и учителями образовывается разрыв, который с каждым годом увеличивается.

И ещё одно принципиальное изменение, связанное со скоростью и подготовившее почву для запроса на смену образовательной парадигмы.

Жизнь всегда развивалась по такой схеме: длительный период стабильности; постепенно нарастающие изменения, которые приводят к накоплению противоречий и, как результат, резкий переход, революционный слом старого и возникновение нового; и снова – длительный относительно стабильный период. Но в силу того, что скорость изменений в жизни увеличивалась, противоречия накапливались быстрее, периоды стабильности становились всё короче и короче. В конце двадцатого века произошёл очередной разрыв, начался слом мирового порядка, крушение социальных устоев жизни, наступил кризис. Однако очередной период стабильности больше не наступит. Так быстро стало всё меняться, что стабильность не успевает «стабилизироваться». Мы вошли в принципиально иную эпоху постоянного перехода, постоянных изменений, перманентного кризиса. И тогда нам надо осознать проблему, которой никогда не было. Известно, что в нашей психике есть сознание – «видимая» – и подсознание – «невидимая» части. Подсознание в огромной степени управляет нашей жизнью. Подсознание человечества складывалось веками, и в нём есть два главных

опыта – жить в стабильности и как-то пережить переход. До нас всегда была одна жизнь, на наших глазах произошёл переход в другую жизнь, жизнь, где стабильность должна обрести какой-то совсем иной смысл.

«Не дай Бог тебе жить в эпоху перемен!» – это высказывание приписывают ***Конфуцию.*** Так вот, у человечества в его «подсознании» нет опыта жизни в постоянных переменах. У взрослых, у педагогов – нет. А нам надо не только самим научиться жить в этом переменчивом и быстром мире, но ещё и наших детей научить быть счастливыми. Можно ли это сделать, имея на руках лишь опыт и инструменты из вчерашней жизни? Есть ли вообще выход из этой предельно сложной ситуации? Есть. Выход есть всегда. Мир устроен так, что как только возникает проблема, всегда находится кто-то, кто её решает. Сложность только в том, что проблема становится видимой быстро, а решение «любит прятаться». Но зная, что решение где-то есть, надо спокойно приступать к его поиску. Необходимо верить, быть терпеливым и упорным, быть профессионалом.

Где искать решения.

Вспомним, что любая гуманитарная система, будь то культура в целом, педагогика, конкретное учебное заведение, раздел математики, сам человек, имеет, условно говоря, четыре уровня, четыре этажа. На первом, в основании, – мировоззрение, философская система, методология. Здесь прописаны принципы, на которых строится гуманитарная система. Главный вопрос этого уровня – зачем делать?

Второй уровень – содержание. Если это школа, то там находятся программы, учебники, проекты. Если человек – знания, опыт, эмоциональная и нравственная сфера. Главный вопрос здесь – что делать?

На третьем уровне – возможности для реализации поставленных задач, инструментарий: технологии, методики, педагогические техники, приёмы и способы. Главный вопрос – как делать?

Наконец, четвёртый уровень, удачно названный известным директором Школы самоопределения Александром Наумовичем Тубельским – уклад жизни [1, с. 110]. Уклад жизни школы или вуза, их традиции, сложившаяся атмосфера, принципы взаимодействия в коллективе. Стиль человека, авторский почерк, педагогический характер. Главный вопрос – что получилось?

Последние четыреста лет школа работала на трёх верхних этажах. Философия жизни, а значит и философские основания школы, практически не изменялась. Мировоззрение было задано и существовало по умолчанию. И вдруг мир резко изменился. Изменилась его философия. Ведущую роль стали играть понятия вероятности, неопределённости, вариативности, самоопределения, прогнозирования, индивидуализации. Значит, настало время пересмотреть и философию системы образование и мировоззрение учителя. И с позиции обновлённой методологии обновить содержание и способы работы.

Мировая система образования к концу двадцатого века подошла к необходимости формулировки иной образовательной парадигмы. Сутью традиционной, социокультурной, является ход от культуры к ребёнку. Новая, отвечающая вызовам времени, антропологическая, предлагает обратный ход – от ребёнка к культуре. А это значит, что без его личного осознанного участия процесс образования невозможен. И тогда появляется запрос на новую педагогическую позицию – тьюторскую.

средней и высокой. Удовлетворённость профессиональной деятельностью, по мнению учёного, имеет большое значение для управления организационным поведением.

Во-первых, удовлетворённость профессиональной деятельностью является критерием для определения, как справляется со своей социально-профессиональной ролью сотрудник. Во-вторых, она характеризует уровень взаимодействия сотрудника и учреждения, степень его личностного развития. В-третьих, удовлетворённость профессиональной деятельностью выполняет функцию стимулирующего подкрепления для изменения установок.

Упрочение мотивов выбора профессии зависит от удовлетворённости многими факторами профессиональной деятельности. В. Врум и Э. Диси выделяют «патерналистскую» концепцию мотивации трудовой деятельности. В соответствии с данной концепцией, чем больше удовлетворён человек своей профессиональной деятельностью, тем больше он будет побуждаться к её выполнению, и чем больше будут замечаться и отмечаться его успехи, тем усерднее он будет работать.

Д. МакГрегор предложил свою теорию удовлетворённости профессиональной деятельностью. Он сформулировал два доминирующих отношения к сотрудникам на исполнительском уровне. Система представлений менеджмента о сотрудниках, обозначенная учёным как теория X (сотрудник - человек ленивый, требует принуждения к работе и постоянного контроля) и теория Y (сотрудник – творческая личность, целеустремлённый, без принуждения и контроля добивается успеха в деятельности). По мнению Е.П. Ильина, профессиональная деятельность сама по себе, независимо от действия каких-либо внешних побудителей, может быть источником возникновения удовлетворенности, так как физический и умственный труд так же естественны для человека, как игра или отдых. При наличии соответствующих условий человек не только принимает на себя ответственность, но и даже ищет её, стараясь использовать свои творческие силы для решения задач, стоящих перед его учреждением.

По глубокому убеждению социолога Э. Мэйо, человек, прежде всего, стремиться к установлению значимых социальных связей с другими людьми и лишь затем как часть группы или некоторого сообщества он выполняет трудовую функцию, которая ценится группой. Автор утверждает, что недостаточно стимулировать индивидуальные усилия сотрудников, необходимы также организационные меры, обращённые к определённым организационным группам и учитывающие все присущие последним психологические и социальные особенности.

Ф. Херцберг в «мотивационно - гигиенической» теории, исследуя ситуации, в которых человек чувствует удовлетворение или, наоборот, неудовлетворённость от своей профессиональной деятельности приходит к выводу, что на удовлетворённость трудом влияют две группы факторов:

1. «гигиенические» факторы - внешние по отношению к процессу профессиональной деятельности и самому сотруднику: условия труда, способ управления, заработная плата, межличностные отношения, неуверенность в стабильности работы, влияние профессиональной деятельности на личную жизнь. Если данные факторы имеют негативный характер, то, по утверждению учёного, это приводит к неудовлетворённости человека своей

характеристик. Действительно, многие считают, что профессия человека может многое о нём рассказать.

Важнейшим фактором, который оказывает большое влияние на удовлетворённость профессиональной деятельностью является адаптивный потенциал человека. В научной литературе встречается большое разнообразие исследований, посвящённых изучению общего личностного адаптивного потенциала. На наш взгляд, наряду с изучением общего личностного потенциала необходимо тщательно исследовать и его компоненты: эмоциональную устойчивость, поведенческую регуляцию, коммуникативные способности. Изучение данных компонентов помогает оценить адаптационные возможности личности исходя из его психологических особенностей.

Исследование общего уровня субъективного локуса контроля также предполагает изучение субъективного локуса контроля над разнообразными жизненными ситуациями: в области достижений, удач, неудач, в семейных, производственных, межличностных отношениях.

Удовлетворённость профессиональной деятельностью, личный адаптивный потенциал и субъективный локус контроля, их взаимосвязь исследовались такими учёными, как В. Врум, Ф. Херцберг, Е. Ильин, А. Фернхем и др. Учёные пришли к выводу, что существенно влияет на удовлетворённость профессиональной деятельностью стиль управления, условия труда, заработная плата, профессиональные достижения сотрудника, признание его профессионального успеха, межличностные отношения в коллективе, продвижение по службе, природа самой профессии, возраст, пол, когнитивные способности, профессиональные навыки, эмоциональная устойчивость, уровень адаптации и др.

Такие учёные, как А. Реан, Л. Хьелл, В. Чепляев, Д. Шульц и С. Шульц утверждают, что уровень субъективного локуса контроля может быть отнесён к одной из важнейших характеристик самосознания, определяющей особенности поведенческих реакций в спектре социальных взаимодействий и проявляющееся в чувстве ответственности, уровне активности и степени воздействия на обстоятельства жизни.

Термин «удовлетворённость профессиональной деятельностью» обозначает совокупность позитивных и негативных чувств и установок, связанных с работой. Она зависит от многих обстоятельств, имеющих отношение к профессиональной деятельности, начиная от условий труда и кончая тем чувством удовлетворённости, которые даёт им выполнение ежедневных профессиональных обязанностей. Удовлетворённость профессиональной деятельностью зависит, о чём говорилось выше, и от личностных факторов, в том числе от возраста, стажа, состояния здоровья, социального статуса, эмоциональной устойчивости, предпочтений, связанных с использованием свободного времени, а также от уровня социальных взаимоотношений, в том числе и от семейных. Отношение сотрудников к должностным обязанностям связано и с тем, насколько полно эта профессиональная деятельность оправдывает связанные с нею ожидания и соответствует мотивации труда (Д. Шульц, С. Шульц).

Глумаков В.Н. отмечает, что удовлетворённость профессиональной деятельностью можно рассматривать как эмоциональное состояние человека, которое возникает у него при оценке того, насколько выполняемая им работа даёт возможность реализовать его потребности. Она может быть низкой,

Принцип индивидуализации и тьюторство.

Необходимость более полного учета индивидуальных особенностей учащихся приводит к задаче разработки индивидуальных образовательных программ для каждого ученика или студента. Принцип, согласно которому требуется не только обучать всех по-разному, но и учить разному, называется принципом индивидуализации. Замена в классно-урочной системе принципа индивидуального подхода на принцип индивидуализации является переходом от традиционной, во многом устаревшей, системы к новой – системе открытого образования. Надо отметить, что первыми шаг в эту сторону сделали авторские школы и университеты, точно определившие вектор изменений новых запросов времени [2, с. 73].

Индивидуальная образовательная программа (ИОП) разрабатывается по запросу и при участии учащегося, учитывает его интересы и наклонности. Педагог, который помогает в составлении такой программы, осуществляет её сопровождение, играет роль навигатора в продвижении вдоль индивидуальной образовательной траектории, называется **тьютором**, а его подопечный – **тьюторантом**.

Запрос на тьюторский подход востребован только в системе открытого образования. В традиционной школе, где в рамках обязательной учебной программы у ребенка практически нет права выбора, тьюторские технологии актуальны в основном во внеклассной работе.

Одной из проблем реализации тьюторства является опасность для тьютора «соскользнуть» в позицию педагогическую, психологическую с возвратом к функциям классного руководителя. Тьютор выполняет принципиально иную задачу. Если учитель работает с культурой и передает ученику ее образцы, то тьютор работает с интересом ребенка и помогает ему самоопределиться в поле разных вариантов самореализации. Учитель – специалист, который владеет знаниями и умеет эти знания преподнести. Тьютор – это сопровождающий ученика в его самостоятельном передвижении, он выполняет функцию навигации.

«Тьютор – это тот, кто помогает ответить на базовые вопросы самоопределения и самопостроения за счет сопровождения процесса самоорганизации человека, и принципиальная его цель стать самому себе тьютором. Чтоб стать тьютором, надо себе и другим представить, что такое образование, каким оно бывает и кому куда лучше двигаться.

Главная метафора современного образования – персональная траектория, а главное содержание – искусство навигации» [3, с. 14].

Рассмотрим вкратце специфику тьюторской деятельности и её принципиальное отличие от деятельности педагогической (тьюторство, согласно идеям Мишеля Фуко, является деятельностью антропологической, ориентированной не на внешнюю сторону формирования субъектности, чем занимается педагогика, а на внутреннюю [4, с. 59]).

Отличие тьютора от учителя.

Учитель показывает образцы знания и деятельности.

Тьютор показывает образцы поиска знаний и самоопределения.

Учитель ориентирует на:

– содержание и способы освоения предмета;

– образцы, которые он дает;

– концентрацию на себе, послушность и старательность.

Тьютор ориентирует на:
– образовательный опыт ученика;
– инициативу в добывании внешкольных знаний;
– установление особенного контакта с ребенком;
– выбор учеником осознанных собственных действий;
– коммуникацию и самоопределение в реальной ситуации.

Специфика тьюторской деятельности [5, с. 81]

Этапы работы тьютора: 1) **диагностико-мотивационный** (увидеть и поддержать интерес ребенка, повысить его мотивацию к действию); 2) **проектный** (помочь с планированием и поиском ресурсов, обозначением целей, выбором способов реализации собственного интереса); 3) **реализационный** (сопровождать на этапе реализации, предоставляя консультативную поддержку); 4) **аналитический** (после завершения действия провести с учеником рефлексию, помочь определить дальнейшее развитие интереса).

Четыре такта тьюторского действия: 1) создание **образовательной ресурсной среды** (на этом этапе ставится задача найти и максимально расширить образовательную функцию окружения – в школе, микрорайоне, городе, дома, в Интернете; образовательный взгляд на то, что окружает, – особенность тьюторского мышления); 2) организация **образовательной пробы** ученика и дальнейший выбор развития его интереса (общаясь с ребенком, изучая его интересы, тьютор предлагает ему попробовать, сделать первый небольшой шаг в сторону своего интереса, обсуждает с ним, как сделать такую пробу, анализирует полученный результат для понимания дальнейшего выбора или отказа от направления, интерес к которому оказался случайным); 3) после того как в результате проб определился стойкий интерес, тьютор помогает ученику его реализовывать: составить план действий, найти необходимый ресурс, **получить результат**, а потом провести совместную **рефлексию** выполненной работы – что получилось, за счет каких качеств, чего не удалось достигнуть и почему, какие дальнейшие шаги, кому полученный результат может быть полезен и т.п.; 4) на определенном этапе реализации индивидуальной образовательной программы накапливается материал для анализа интересов ученика, полученных результатов, проявившихся устойчивых тенденций в развитии, что дает возможность провести **масштабирование** – прогноз дальнейших шагов в корректировке индивидуальной образовательной траектории в направлении выбора учеником его профильного образования с выходом на профессиональный и жизненный путь.

Три вектора тьюторского расширения: задача тьютора – расширить возможности и повысить эффективность раскрытия индивидуальных способностей ученика. Такая работа проводится в трех направлениях. Первое направление, или первый **вектор, – социальное расширение**. Понимается это как расширение географии мест в социуме, где есть возможность учиться и развиваться в рамках своей индивидуальной программы. Тьютор помогает найти и сориентироваться ученику в разнообразии мест, центров, организаций, проектов, программ как в реальном, так и в виртуальном просторах, выбрать необходимое, максимально эффективно использовать его для своего развития. Второй **вектор – культурно-образовательное расширение**. Тут задание тьютора и учителей-предметников – помочь ребенку максимально полно

Психология

УДК 159.9:331.101.32

кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматривается влияние на удовлетворённость человека профессиональной деятельностью его личностного адаптивного потенциала (нервно-психическая устойчивость, регуляция поведения, коммуникативные способности) и субъективного локуса контроля.

Ключевые слова: личность, профессиональная деятельность.

Annotation. The article examines the impact on the satisfaction of human professional activities of his personal adaptive potential (neuro-psychological stability, regulation of behavior, communication skills) and subjective locus of control.

Keywords: personality, professional activity.

Удовлетворённость профессиональной деятельностью сотрудников – важная характеристика любого учреждения, которая способствует не только эффективности деятельности учреждения, но и обеспечению социальной стабильности в обществе в целом.

Учёные рассматривают удовлетворённость профессиональной деятельностью как эмоциональное состояние человека, которое возникает у него при оценке того, насколько выполняемая им работа даёт возможность реализовать его потребности. Роль различных факторов профессиональной деятельности существенно влияет на удовлетворённость работой. К таким факторам относятся организационные и личностные факторы. Организационные факторы - система вознаграждений, степень участия сотрудника в принятии решений, качество руководства, природа самой профессии и т.п. Личностные факторы - тип поведения, возраст, эмоциональная устойчивость, способности, эффективность адаптации, опыт и др.

Рассмотрим подробнее влияние личностного адаптивного потенциала (регуляция поведения, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные способности) и субъективного локуса контроля на удовлетворённость человека профессиональной деятельностью.

Проблему удовлетворённости профессиональной деятельностью изучали учёные на протяжении многих лет. Несмотря на многочисленные исследования до сих пор нет единого мнения, какие именно факторы и в какой степени они влияют на удовлетворённость профессиональной деятельностью. Но практически всеми исследователями признаётся тот факт, что удовлетворённость профессиональной деятельностью и её эффективность зависят не только от способностей человека, но и от его личностных

поверхность тела и внутренние органы. Она используется для: снижения уровня тревожности и снятия стресса; повышения уровня эмоционального состояния, повышения самооценки; нормализации психологического климата в коллективе, установления коммуникации с окружающими; повышения резервных возможностей организма человека, людей с отклонениями в развитии, лиц, страдающих психосоматическими расстройствами, людей, имеющих физические нарушения, отставание в развитии и т. д. Именно комплексное, гармонизирующее влияние музыкотерапии, активизирующее в первую очередь резервы организма, позволяет сделать вывод о перспективности использования данного направления в системе инклюзивного образования.

Литература:

1. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М.: NB Магистр, 1993. – 190с.

2. Захарова Н. Н., Авдеев В. М. Функциональные изменения центральной нервной системы при восприятии музыки / Н.Н. Захарова, В.М. Авдеев // Журнал высшей нервной деятельности – 1982. – Т. 32. вып. 5. – С. 915–929.

3. Леви В.Л. Исскуство быть собой. Индивидуальная психотехника / В.Л. Леви – М., 1991.

4. Мещеряков Б. / Большой психологический словарь. / Б. Мещереков, В. Зинченко. –. Олма-пресс, 2004.

5. Мороз Я.Ю. Социальные позиции молодежи с инвалидностью в российском обществе: объективное и субъективное измерения: автореф. дис. канд. соц. наук: 22.00.04 / Мороз Я.Ю. – Ростов-на-Дону, 2011. – 30 с.

6. Петрушин В.И. Музыкальное восприятие как средство изучения личности школьника / В.И. Петрушин // Вопросы психологии. – 1986. – №1.

7. Педагогика и психология здоровья / Под ред. Н.К. Смирнова – М.: АПКиПРО, 2003.

8. Психотерапия: учебник для вузов. 4-е изд. / Под ред. Б.Д. Карвасарского – СПб.: Питер, 2012. – 672 с.

9. Роджерс Н. Путь к целостности: человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных исскуств /Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1995. – №1.

10. Середюк Л.З. Психологическая защита и адаптация студентов с инвалидностью в вузе / Л.З. Сердюк // Актуальные проблемы обучения и воспитания людей с особыми потребностями: сб. науч. трудов. – № 3 (5). – Киев: Университет «Украина», 2007. – С. 37–43.

11. Фетисова А.В. Молодежь с ограниченными возможностями как объект молодежной политики / А.В. Фетисова // Science Time. – 2014. – № 5. – С. 200–221.

12. Конвенция о правах инвалидов. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения 10.06.2015).

реализовать свой интерес в любимом предмете, найти межпредметные связи, «перекинув мостик» заинтересованности к другим предметам, перейти границы школьной программы, выйдя из простора учебной информации к простору образовательной культуры. В этом направлении есть две основные линии работы: переход от интереса к материалу любимого предмета к его культурному осмыслению и второй – расширить границы учебного предмета. И, наконец, третий **вектор – антропологическое расширение**. В этом направлении задание тьютора – помочь ученику понять, какие требования для реализации индивидуальной образовательной программы предъявляются непосредственно к нему, на какие личные качества необходимо опереться, чтобы успешно ее выполнить, какие качества отсутствуют и как их формировать.

Выводы. Идея тьюторского сопровождения в образовательной деятельности как школьников, так и студентов позволяет сделать реальным проектирование личностно-профессионального образовательного маршрута с активным участием учащегося. Тьюторство способствует формированию осознанного отношения человека к своей учебной деятельности. Однако, как и любая технология, тьюторство требует включения всех четырёх составляющих профессионализма педагога: мировоззренческого понимания идеи тьюторства, знания специфики тьюторской деятельности, владения инструментарием тьюторского действия, личностным стилем индивидуального общения с тьюторантом.

Литература:

1. Тубельский А. Н., Державин В. Б., Мойсенко А. В. Модель инновационной деятельности НПО «Школа самоопределения» // Образовательная деятельность. – 2006. – № 1–2 – с. 100–115.

2. Ветров С. В. Авторская школа в Украине как предчувствие разворота к индивидуализации // Тьюторское сопровождение. – 2012. – № 4 – с. 73–76.

3. Никитин В. А. Идея образования. Киев: Оптима, 2004. – 205 с.

4. Голенков С. И. Понятие субъективации Мишеля Фуко // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология» – 2007. – № 1 – с.54–66.

5. Ковалёва Т. М Профессия «тьютор». М.: СФК – 2012. – 246 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Вовк Екатерина Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОБЗОР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. В статье представлен краткий обзор методологических подходов к формированию лексической компетенции будущих филологов, включающий компетентностный, деятельностный, полисубъектный, коммуникативный, системный подходы.

Ключевые слова: будущий филолог, методологический подход, лексическая компетентность.

Annotation. The article presents a brief overview of methodological approaches to the formation of lexical competence of future philologists, including competence, activity, poly-subject, communicative, systemic approaches.

Keywords: future philologist, methodological approach, lexical competence.

Введение. Показателем качества высшего филологического образования является сформированность компетенций. Ведущую роль в процессе достижения этой цели занимает языковая (лингвистическая) компетенция и одна из ее составляющих – лексическая компетенция, под которой понимаем многокомпонентное явление, предполагающее владение лексическими знаниями и умениями, независимо от социолингвистической ценности и функций их реализации, овладение правилами сочетания языковых единиц, выбора языковых средств для построения текстов разных типов.

Формулировка цели статьи. Анализ методологических подходов к формированию лексической компетенции будущих филологов.

Изложение основного материала статьи. В лингводидактике лексическую компетенцию определяют как речевую деятельность человека, направленную на восприятие и порождение речевых высказываний; как составляющую коммуникативной компетенции; языковая личность – демонстрация социального положения человека и его индивидуальных особенностей. Итак, лексическая компетенция – это важное интегральное качество человека, способствующее его социализации, проявляется в способности и готовности к использованию языковыми средствами, закономерностями их функционирования для построения и понимания речевых высказываний (М. Пентилюк) [10].

Языковая (лингвистическая) компетенция является способностью понимать и продуцировать неограниченное количество правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их сочетания. В методике преподавания языка этим термином обозначают совокупность конкретных навыков и умений. Одной из ее составляющих является лексическая компетенция. Важнейшими признаками языковой (лексической) компетенции, по мнению А. Баранова, является

восстанавливает душевное равновесие, дарит чувство покоя. Если сравнивать музыку с лекарствами, то религиозная музыка - анальгетик в мире звуков, то есть она облегчает боль. Пение веселых песен помогает при сердечных недугах, способствует долголетию. Но самое большое воздействие на человека оказывают мелодии В. А. Моцарта. Этот музыкальный феномен, до конца еще не объясненный, так и назвали – «эффект Моцарта». Медики установили, что струнные инструменты наиболее эффективны при болезнях сердца. Кларнет улучшает работу кровеносных сосудов, флейта оказывает положительное воздействие на легкие и бронхи, а труба эффективна при радикулитах и невритах [7].

В процессе групповой психокоррекции активность студентов может стимулироваться с помощью различных дополнительных заданий, например, постараться понять, какое эмоциональное состояние в большей степени соответствует данному музыкальному произведению; из имеющейся фонотеки подобрать собственный «музыкальный портрет», то есть произведение, отражающее собственное эмоциональное состояние, и пр.

При групповой психокоррекционной работе используется активный вариант музыкотерапии. Активная музыкотерапия представляет собой терапевтически направленную, активную музыкальную деятельность: воспроизведение, фантазирование, импровизацию с помощью собственного голоса или выбранных музыкальных инструментов.

Для использования активного варианта нужен набор несложных музыкальных инструментов: колокольчики, барабан, цимбалы. Студентам предлагаются определенные ситуации, темы, сходные с темами проигрывания ролей, рисунка. Студент выбирает музыкальный инструмент и инструмент для своего партнера, и затем с помощью звуков создается диалог.

Как вариант активной музыкотерапии может рассматриваться хоровое пение. Исполнение музыкальных произведений психотерапевтом или участниками группы (вместе или индивидуально) также имеет лечебный эффект, способствует созданию доверительной теплой атмосферы.

Многочисленные методики музыкотерапии предусматривают как целостное и изолированное использование музыки в качестве основного и ведущего фактора воздействия (прослушивание музыкальных произведений, индивидуальное и групповое музицирование), так и дополнение музыкальным сопровождением других коррекционных приемов для усиления их воздействия и повышения эффективности.

Выводы. В связи с ростом интереса к вопросам инклюзивного образования молодых людей с особыми потребностями, государством создаются все условия для реализации данного направления, но трудности адаптации и социализации студентов с особыми образовательными потребностями имеют ряд обстоятельств: это и физические дефекты, и нестабильность эмоционального состояния и т. д. Контент-анализ научной литературы позволил нам сделать вывод, что с целью коррекции эмоционального состояния студентов с особыми потребностями эффективнее использовать психотерапевтический метод использующий музыку – музыкотерапию. Данный метод воздействует на систему психосоматических регулятивных функций организма человека, имея в виду одновременное влияние акустических волн, организованных в музыкальную структуру, на психоэмоциональную, духовную сферу человека и непосредственно на

отрицательные эмоции, мягкие ритмы успокаивают, диссонансы возбуждают, консонансы успокаивают.

В качестве психологических механизмов коррекционного воздействия музыкотерапии, обычно выделяют четыре следующих аспекта [8]:

- катарсис – эмоциональную разрядку, регулирование эмоционального состояния;
-облегчение осознания собственных переживаний;
- конфронтацию с жизненными проблемами;
- приобретение новых средств эмоциональной экспрессии.

В зависимости от активности студентов, степени их участия в музыкотерапевтическом процессе и поставленных задач музыкотерапия может быть представлена в активной форме, когда они активно выражают себя в музыке и пассивной, когда клиентам предлагают только прослушать музыку. Пассивная музыкотерапия предполагает процесс восприятия музыки с терапевтической целью. Пассивная музыкотерапия существует в трех формах:

- коммуникативной (совместное прослушивание музыкальных произведений, направленное на поддержание взаимных контактов, взаимопонимания и доверия);
- реактивной (направленной на достижение катарсиса);
- регулятивной (способствующей снижению нервно-психического напряжения.

В групповой психотерапии музыкотерапия как один из методов применяется довольно широко. Чаще всего в лечебной практике используется рецептивная музыкотерапия с ориентацией на коммуникативные задачи. Студенты в группе прослушивают специально подобранные музыкальные произведения, а затем обсуждают собственные переживания, воспоминания, фантазии (часто проективного характера), возникающие у них в ходе прослушивания. На одном занятии прослушивается, как правило, три произведения или более или менее законченных музыкальных отрывка (каждый по 10-15 мин). Программы музыкальных произведений строятся на основе постепенного изменения настроения, динамики и темы - с учетом их различной эмоциональной нагрузки.

Первое произведение должно формировать определенную атмосферу для всего занятия, проявлять настроения студентов, налаживать контакты и вводить в музыкальное занятие, готовить к дальнейшему прослушиванию. Это спокойное произведение, отличающееся скорее расслабляющим, релаксирующим действием.

Второе произведение динамичное, драматическое, напряженное, оно несет основную нагрузку, его функция заключается в стимулировании интенсивных эмоций, воспоминаний, ассоциаций проективного характера из собственной жизни студентов. После его прослушивания в группе уделяется значительно больше времени для обсуждения переживаний, воспоминаний, мыслей, ассоциаций, возникающих у студентов.

Третье произведение должно снять напряжение, создать атмосферу покоя. Оно может быть также спокойным, релаксирующим либо, напротив, энергичным, дающим заряд бодрости, оптимизма, энергии.

Западные ученые, проведя многочисленные исследования и эксперименты, пришли к убеждению: некоторые мелодии действительно обладают сильным терапевтическим эффектом. Духовная, религиозная музыка

осознание парадигматической стороны языковых единиц и одновременно овладение литературными нормами (произношения, словоупотребления, формообразования, построения предложения) [1]. По мнению Т. Шамова, лексическая компетенция – это способность будущих филологов определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, определять структуру значения слова и выделять специфически национальное в данной структуре [15].

Концепция языковой личности пронизывает все аспекты изучения языка. Важные условия для развития языковой личности – речевая деятельность, приобщение к культуре. В критериях классификации речевых поступков Ю. Караулов называет виды речевой деятельности и уровни языка [7]. Изучение речевого поведения языковой личности связано как с проблемами собственно лингвистическими, так и экстралингвистическими, с типами владения языком или типами внутринациональной речевой культуры.

Языковая личность владеет разными функциональными стилями и жанрами. Развитие теории культуры речи привнесло в теорию языковой личности идеи нормативности, этичности, коммуникативности. Если по отношению к учащимся понятие «языковая личность» включает, прежде всего, готовность ученика к полноценной речевой деятельности, то по отношению к будущему филологу, исходным целесообразно считать понимание языковой личности «как совокупности способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и воспроизведение им речевых произведений» [8].

Лексическая компетенция развивается как система, включающая речевой опыт субъекта и знания о языке. При уровневом подходе к лексической компетенции будущего филолога составляющими компонентами являются: знания системы языка, его средств, фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи и владение этими средствами. М. Черемисина, характеризуя лексическую компетенцию носителя родного языка, говорит о следующих признаках, по которым можно определять уровень ее развития: «по уровню владения лексической нормой (знание семантики, функциональных возможностей, его деривационного потенциала, учет в процессе коммуникации коннотативно-прагматического фона) и по степени свободы оперирования словом, проявленной в процессе коммуникации» [14], а также соотношение активной и пассивной части словаря. «Речевой портрет языковой личности в значительной степени определяется богатством ее лексикона. Именно оно обеспечивает свободу и эффективность речевого поведения, способность полноценно воспринимать и перерабатывать поступающую в вербальной форме информацию» [11].

Методологические подходы к формированию лексической компетенции будущих филологов следующие: компетентностный, деятельностный, полисубъектный, коммуникативный, системный. Кратко остановимся на их содержании.

Компетентностный подход – направление образовательного процесса на формирование и развитие жизненных (ключевых) и предметных компетенций личности, результатом которого должна быть сформирована общая компетентность человека, что является совокупностью жизненных компетентностей, интегрированной характеристикой личности. Развитие лексико-фразеологических навыков на основе компетентностного подхода путем внедрения инновационных технологий. Отметим, что проблемы

реализации компетентностного подхода изучали Н. Глузман [4], И. Зимняя [6], И. Федякова [12]. Компетенции и результаты образования рассматриваются как главные целевые установки предусмотренные в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, как интегрирующие начала «модели» выпускника. Сама компетентностная модель выпускника, с одной стороны, охватывает квалификацию, которая свяжет его будущую работу с предметами и объектами труда, с другой стороны, отражает междисциплинарные требования к результату образования.

В результате многообразных дискуссий сегодня стало ясно, что ключевые компетентности характеризуются тем, что они: дают возможность решать сложные задачи (неалгоритмические); многофункциональны (позволяют решать различные задачи); могут переноситься на разные социальные поля (на разные области деятельности); нуждаются в сложной ментальной организованности (включения интеллектуальных, эмоциональных качеств); достаточно сложно устроены и для своей реализации требуют целого набора умений (навыки сотрудничества, понимания, аргументации, планирования); применяются на разных уровнях (от элементарного до глубокого).

Деятельностный подход – основан на таком принципиальном положении: психика человека неразрывно соединена с его деятельностью и деятельностью обусловлена. При этом деятельность мы понимаем как преднамеренную активность человека, которая проявляется в процессе его взаимоотношений с окружающим его миром, и эти взаимоотношения заключаются в решении жизненно важных задач, которые и определяют существование и развитие человека.

Для преподавателя это означает, что в ходе обучения он должен решать задачу формирования у учащихся умения осуществлять деятельность. Совокупность операций, которая обеспечивает решение задач определенного вида, называют способом действий. Итак, итоговой целью обучения является формирование способа действий. Любое обучение основам наук в то же время является и обучением соответствующим умственным способам действия, а формирование способа действия невозможно без усвоения определенных знаний. Таким образом, первичными с точки зрения задач обучения являются деятельность и действия, входящие в ее состав, а не знания.

Полисубъектный (диалогический) подход исходит из того, что сущность человека намного богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Она (сущность) не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и отождествлена [2]. Исходя из этого необходимо сосредоточить внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами – образовательного процесса как на важнейших источниках духовного развития. Именно в процессе взаимодействия личность обретает свое человеческое, гуманистическое содержание. В этой связи личность в известном смысле есть продукт и результат ее общения с окружающими людьми, т.е. интерсубъектное образование.

В соответствии с коммуникативным подходом учитывается особенность реальной коммуникации, а в основе процесса обучения должна лежать модель реального общения, поскольку владение системой языка (знание грамматики и лексики) является недостаточным для эффективного пользования языком в целях коммуникации. Коммуникативный подход предполагает овладение различными речевыми функциями, т.е. формирование умений выражать ту или

академии имени Гнесиных создано отделение музыкальной реабилитации. Отделение музыкотерапии и реабилитации успешно работает и в Российской академии медицинских наук. Музыкальная терапия вместе с арт-терапией, то есть терапией средствами изобразительного искусства, может стать эффективным методом лечения неврозов и коррекции эмоциональных состояний и, которые сегодня все больше поражают обучающихся, как в процессе получения образования, так и в современной жизни вообще.

Шведская школа, будучи ориентирована на глубинную психологию, считает, что в коррекционной работе музыкотерапии должна отводиться центральная роль, так как музыка благодаря своим специфическим особенностям в состоянии проникнуть в глубинные слои личности. Д. Альтшулер обнаружила физиологические изменения у пациентов, адекватные определенным типам музыкального воздействия и обосновала терапевтический подход, названным ею изо-принципом музыкотерапии. Согласно этому положению при затруднении словесного контакта с больным музыка способствует его установлению, если она соответствует эмоциональному тонусу состояния пациента, при депрессии показана музыка тихая, спокойная, при возбуждении – громкая, быстрого темпа. Музыка способна устанавливать общее настроение, причем эмоциональная окраска образов, возникающих при ее восприятии, различна в зависимости от индивидуальных особенностей музыкального восприятия, степени музыкальной подготовки, интеллектуальных особенностей слушающего.

Таким образом, музыкотерапия может служить вспомогательным средством установления контакта между психологом и студентом с особыми образовательными потребностями и средством, облегчающим эмоциональное реагирование в процессе коррекционной работы.

Рассматривая основные направления лечебного действия музыки, обычно выделяют четыре следующих аспекта [8]:

1) эмоциональное активирование в ходе вербальной психотерапии;

2) развитие навыков межличностного общения - коммуникативных функций и способностей;

3) регулирующее влияние на психовегетативные процессы;

4) развитие эстетических потребностей.

Физиологическое воздействие музыки на человека основано на том, что нервная система, а с ней и мускулатура, обладают способностью усвоения ритма. Музыка как ритмический раздражитель стимулирует физиологические процессы организма, происходящие ритмично как в двигательной, так и вегетативной сфере. Ритмы отдельных органов человека всегда соразмерны. Между ритмом движения и ритмом внутренних органов существует определенная связь. Ритмические движения представляют собой единую функциональную систему, двигательный стереотип. Используя музыку как ритмический раздражитель, можно достигнуть повышения ритмических процессов организма в более строгой компактности и экономичности энергетических затрат.

Изучение эмоциональной значимости отдельных элементов музыки – ритма, тональности показало их способность вызывать состояние, адекватное характеру раздражителя: минорные тональности обнаруживают депрессивный эффект, быстрые пульсирующие ритмы действуют возбуждающе и вызывают

заболевания организма. Стрессовые состояния по-разному влияют на поведение людей. Одни под влиянием стресса проявляют полную беспомощность и не в состоянии противостоять стрессовым воздействиям, другие, наоборот, являются стрессоустойчивыми личностями и лучше проявляют себя в моменты опасности и в деятельности, требующей напряжения всех сил.

Фрустрация - психическое состояние, вызванное неуспехом в удовлетворении потребности, желания. Состояние фрустрации сопровождается различными отрицательными переживаниями: разочарованием, раздражением, тревогой, отчаянием и др [4.] Она может проявляться в форме негативных переживаний, таких как: озлобленность, досада, апатия и т. п. Выход из фрустрации возможен двумя путями: или личность развивает активную деятельность и преуспевает, или снижает уровень запросов и удовлетворяется теми результатами, которые может максимально достичь.

Страсть - глубокое, интенсивное и очень устойчивое эмоциональное состояние, захватывающее человека целиком и полностью и определяет все ее помыслы, стремления и поступки. Страсть может быть связана с удовлетворением материальных и духовных потребностей. Объектом страсти могут быть различного вида вещи, предметы, явления, люди, которыми личность стремится владеть любой ценой. В зависимости от потребности, по которой возникла страсть, и от объекта, с помощью которого она удовлетворяется, она может характеризоваться или как положительная, или как отрицательная.

Большинство эмоциональных состояний инвалидов характеризуются тревожностью и неуверенностью в будущем, пессимизмом, стрессами, быстрыми сменами настроения, неврозами и т. п. Метод музыкотерапии помогает снять стресс, сконцентрироваться, решить многие эмоциональные проблемы.

Согласно А.Л. Готсдинеру взаимодействие человека с музыкальным произведением - процесс многосторонний, результаты которого определяются как особенностями личности, так и объективными свойствами музыки [1].

В русле современной психологической и музыкально-педагогической мысли такие ученые как В. Л. Леви, В. И. Петрушин и М. Роджерс раскрывают вопросы изучения закономерностей музыкального восприятия в рамках системы «музыка-слушатель» [3, 6, 9] при создании психокоррекционных и профилактических программ для содействия личностного развития, облегчения процессов эмоционального оздоровления, решения внутренних конфликтов, пробуждения творческого начала.

Многочисленные методики музыкотерапии предусматривают как целостное и изолированное использование музыки в качестве основного и ведущего фактора воздействия (прослушивание музыкальных произведений, индивидуальное и групповое музицирование), так и дополнением музыкальным сопровождением других коррекционных приемов для усиления их воздействия и повышения эффективности.

Следует отметить, что в России музыкотерапию Министерство здрахоохранения признало официальным методом лечения в 2003 году. Музыкотерапия в мире становится признанной наукой. Более того, в целом ряде западных вузов сегодня готовят профессиональных докторов, врачующих музыкой. Россия так же взяла на вооружение этот опыт. При Музыкальной

иную коммуникативную интенцию (согласие, просьбу, совет, приглашение, отказ, упрек).

Такое понимание коммуникативного подхода позволило исследователям (А. Ким [9], Н. Фоминых [13]) выделить его основные черты:

– речевая направленность процесса обучения;

– в качестве конечной цели выдвигается обучение общению в разных видах речевой деятельности;

– ориентация не только на содержательную сторону общения, но и на форму высказывания;

– функциональность в отборе и организации материала: языковой и речевой материал должен выбираться в соответствии с функциями, которые он выражает, и теми коммуникативными интенциями, которые сможет передать говорящий, применяя предлагаемый языковой материал (предложение, отказ, выражение эмоций);

– ситуативность в отборе материала и организации тренировки: языковой и речевой материал должен выбираться применительно к определенным ситуациям общения и отрабатываться в ситуациях, обычных для использования тех или иных языковых форм;

– использование аутентичных материалов, к которым относятся языковые формы, обычные для выражения определенной коммуникативной интенции, аутентичные тексты и ситуации общения, а также различные вербальные и невербальные средства, характерные для носителей языка;

– использование подлинно коммуникативных заданий, которые помогают формировать умения общения, и режимов работы, адекватных условиям реальной коммуникации (парная и групповая работа);

– индивидуализация процесса обучения, использование личностно-ориентированного подхода, то есть учет потребностей учеников при планировании и организации урока, опора на индивидуальные когнитивные стили и учебные стратегии обучаемых, использование их личного опыта.

Системный подход – это инновационное направление, исследующее сущность и закономерности воспитания и обучения как единую систему педагогического процесса, как комплекс взаимосвязанных мер по формированию мировоззрения и системы понятий основ наук, системного мышления на родном и одном или нескольких иностранных языках как механизмов творческого развития личности (А. Глузман [3], В. Загвязинский [5]).

В основе такого подхода лежит «Системно-модельный суперэкспресс-метод обучения», который опирается на системную лингвистику. Метод позволяет в сжатые сроки изучить предмет. Особенные результаты он дает при обучении языков, а поскольку язык является основой формирования мышления и речи, то он необходим для постижения любого предмета.

Системный подход обладает большими возможностями, по сравнению с традиционными подходами: сокращение сроков обучения, с одновременным повышением качества обучения; формирование системного мышления; одномоментное изучение нескольких иностранных языков со способностью думать на них; целенаправленное формирование мышления на изучаемом языке за короткий срок. Внедрение в практику образования системного подхода позволит совершить значительные изменения в самом образовании: повысить его результативность, резко снизив при этом сроки обучения.

Выводы. Все вышесказанное обусловливает включение в инструментарий процесса формирования лексической компетенции не только общенаучных методов (описательно-аналитический метод) и методов лингвистического анализа (компонентный анализ, ортологический анализ), но и методологических методов.

Литература:

1. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику. – М.: Эдиторием УРСС, 2003. – 360 с.

2. Буева Л. П. Общественный прогресс и гуманизм / Л. П. Буева. – М.: Знание, 1985. – 61 с.

3. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: монография / А. В. Глузман. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.

4. Глузман Н. А. Проблеми реалізації компетентнісного підходу в період методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи / Н. А. Глузман // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2010. – Випуск №1. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010

5. Загвязинский В. И. Теория обучения в вопросах и ответах: учебное пособие для вузов / В. И. Загвязинский. – изд. 2-е, испр. – М.: Academia, 2008. – 160 с.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm. (16.07.10).

7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – С. 65-71.

8. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, – 1987. – 263 с.

9. Ким А. А. Языковое выражение категории градуирования наречиями меры и степени // Единицы языка: функционально-коммуникативный аспект (Материалы межвузовской конференции). Ч. 1. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2001. – С. 143–145.

10. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник / М. І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2011. – 256 с.

11. Русский язык и культура речи. – М., 2002. – С. 9-17.

12. Федякова И. А. Психолого-педагогические условия формирования субъектных свойств личности младшего школьника (Электронный ресурс) / И. А. Федякова. – http://festival.1september.ru

13. Фоміних Н. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у викладанні філологічних дисциплін: навч.-метод. посіб. / Н. Ю. Фоміних. – Севастополь: Рібест, 2010. – 196 с.

14. Черемисина М. И. Сравнительные конструкции русского языка; Отв. ред. Тимофеев К. А., – Новосибирск: Наука, 1976. 270 с.

15. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособ. [для студ. высш. Заведений] / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин; под ред. Т. И. Шамовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 320 с.

изменениях со стороны сердечно-сосудистой и дыхательной систем под воздействием музыки [2]. Музыкальная терапия - наиболее древняя и естественная форма коррекции эмоциональных состояний личности, которой многие люди пользуются, чтобы снять накопленное психическое напряжение, успокоиться, сосредоточиться.

В свою очередь «эмоциональное состояние» является обобщенным понятием, включающее в себя различный спектр эмоций, эмоциональных переживаний в результате реагирования личности на внешние и внутренние раздражители. Эмоциональные состояния человека обусловлены социальными условиями существования и имеют личностный характер. К эмоциональным состояниям относят: настроение, аффекты, стрессы, фрустрацию, страсти и т.д.[4]. Рассмотрим их более подробно.

Настроение - более или менее устойчивое, продолжительное, без определенной интенции эмоциональное состояние человека, окрашивающее в течение некоторого времени все его переживания. Это одна из форм эмоциональной жизни человека [4]. Настроение влияет в различной степени на все психические процессы, протекающие в данный отрезок жизни человека. Настроение может возникать медленно, постепенно, а может охватить человека быстро и внезапно. Оно бывает положительным или отрицательным, устойчивым или временным. Настроение теснейшим образом связано с тем, как складываются для личности жизненно важные отношения с окружающими и с ходом собственной деятельности.

Аффект - сильное и относительно кратковременное эмоциональное переживание, сопровождаемое резко выраженными двигательными и висцеральными проявлениями [4]. Аффект негативно влияет на психику и поведение человека. Если настроение это сравнительно спокойное эмоциональное состояние, то аффект - это эмоциональный шквал, внезапно налетел и разрушил нормальное душевное состояние человека. Аффект может возникнуть внезапно, но может также готовиться постепенно на основе аккумуляции накопленных переживаний, когда они начинают переполнять душу человека. В состоянии аффекта человек не может разумно управлять своим поведением. Охваченный аффектом он иногда делает такие действия, о которых потом горько сожалеет.

Стресс - состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах [4], например, под влиянием экстремальной ситуации, связанной с опасностью для жизни или деятельности, требующей большого напряжения. Стресс как и аффект такое же сильное и кратковременное эмоциональное переживание. Поэтому некоторые психологи рассматривают стресс как один из видов аффекта. Но это далеко не так, потому что он имеет свои отличительные черты. Стресс, прежде всего, возникает только при наличии экстремальной ситуации, тогда как аффект может возникнуть по любому поводу. Второе отличие заключается в том, что аффект дезорганизует психику и поведение, тогда как стресс не только дезорганизует, но и мобилизует защитные силы организма для выхода из экстремальной ситуации. Стресс может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на личность. Положительную роль играет стресс, выполняя мобилизационную функцию, негативную роль - вредно действуя на нервную систему, вызывая психические расстройства и различного рода

Очевидно, что успешность студентов с инвалидностью зависит не только от их способностей и возможности приспособиться к интегрированной образовательной среды, но и от приспособленности учебного заведения к потребностям студента с инвалидностью, подготовленности педагогического коллектива к преподаванию в интегрированной среде и от морально - психологического климата в университете в целом и в студенческой группе в частности.

Трудности адаптации студентов с особыми потребностями на начальных этапах обучения в вузах обусловлены рядом обстоятельств. Физические дефекты студентов в значительной степени затрудняют их контакты с окружающими, ограничивают участие в общественной жизни, негативно сказываются на личностном развитии, вызывают чувство беспокойства, неуверенности в себе, приводят к формированию комплекса неполноценности. Студенты с инвалидностью имеют определенные личностные особенности: это заниженная самооценка и уровень притязаний, определенные акцентуации характера, неконструктивные психологические защиты, неадекватные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, что может вызвать как межличностные, так и внутриличностные конфликты в течение обучения [10].

Для облегчения процессов адаптации, социализации и интеграции студентов с ограниченными физическими возможностями здоровья в образовательную и социальную среду необходимо внедрение новых методов работы, а также элементов психологического сопровождения с целью коррекции эмоционального состояния средствами, адаптированными для той или другой группы лиц с ограниченными возможностями здоровья.

На сегодняшний день арт-терапия интегрирует в себе методы психологической помощи и поддержки различных направлений. Одним из таких методов является музыкотерапия, который целесообразно использовать как метод психологического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья, так как он способствует снятию эмоционального напряжения, коррекции эмоционального состояния, обладает стимулирующим действием на настроение и эмоции, способствует общей гармонизации психического состояния человека, что в свою очередь может облегчить адаптацию в новом коллективе, поможет преодолеть стеснительность и дискомфорт при общении с ровесниками и педагогами, что способствует развитию позитивных коммуникативных привычек.

Музыкотерапия – это психотерапевтический метод, основанный на целительном воздействии музыки на психологическое состояние человека. Музыкальную терапию широко применяют во многих странах мира (Великобритания, США, Германия, Швеция и др.) для лечения и профилактики широкого спектра нарушений: отклонений в развитии, эмоциональной нестабильности, поведенческих нарушений, сенсорного дефицита, спинно-мозговых травм, психосоматических заболеваний, внутренних болезней, психических отклонений, афазии и аутизма.

Первые научные работы, исследующие механизм воздействия музыки на человека появились в конце XIX начало XX века. В работах В. М. Бехтерева, И. М. Догеля, И. Р. Тарханова и других, появляются данные о благотворном влиянии музыки на центральную нервную систему, на дыхание, кровообращение, газообмен [6]. Исследования Н. Н. Захаровой и В. М. Авдеева свидетельствуют об изменении активности коры головного мозга, а также

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор кафедры методик начального и дошкольного образования Глузман Неля Анатольевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАРШРУТА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость проектирования личностно-профессиональных маршрутов будущими учителями, представлена прогностическая модель личностно-профессионального маршрута студентов – будущих учителей. Дана краткая характеристика основных составляющих данной модели.

Ключевые слова: личностно-профессиональный маршрут, педагогическое проектирование, прогностическая модель, субъектно-деятельностная парадигма.

Annotation. In Article obosnovыvaetsya Need designing personal and professyonalnыh marshrutov future teachers presented prohnostycheskaya model of personality- professional Route students - future teachers. This Brief description of major sostavlyayuschyh dannoy model.

Keywords: personal and professyonalnыy route pedahohycheskoe Designing, prohnostycheskaya model subъektno - deyatelnostnaya paradigm.

Функционирование личностно-профессиональных маршрутов будущих учителей является объективным педагогическим явлением в образовательном пространстве педагогического учебного заведения, что требует разработки прогностической модели данного процесса.

В обобщенном виде педагогическое проектирование можно рассматривать как коллективную педагогическую деятельность, направленную на опережающее отображение педагогической действительности и тесно связанное с педагогическим целеполаганием, прогнозированием, разработкой педагогических теорий, концепций, программ. Следовательно, педагогическое проектирование – это процесс проектирования больших педагогических систем, при котором необходимо ответить на концептуальный (что нужно сделать, изменить?), технологический (как делать?), и кадровый (кто это сделает?) вопрос. В то же время педагогическое проектирование можно рассматривать и как личностно-профессиональный маршрут учителя, направленный на предварительную разработку основных элементов педагогической ситуации или целостного педагогического процесса: целей и задач, плана, организационных форм, методов и средств, форм и методов контроля, коррекции и оценивания результатов педагогического и учебного труда.

С точки зрения педагогической психологии и образовательной практики проектирование и исследование тесно связаны с прогнозированием, а потому

могут служить эффективным инструментом построения прогностической модели личностно-профессионального маршрута будущего учителя и решительно влиять на познавательную активность, ценностные ориентации и мотивационные установки, как студентов, так и преподавателей.

Не вызывает сомнения бесспорный факт, что учебная деятельность студента определяется прежде всего мотивационной сферой его личности. Опираясь на современные научные представления, мотивация – это специфическая сфера личности, состоящая из набора устойчивых мотивов, имеющих определенную иерархию и отражающая целевые ориентации личности. Мотив, соответственно, является внутренним побуждением личности к определенному виду активности (деятельность, общение, поведение и т.д.) и связан с удовлетворением определенной потребности.

Исследование феномена педагогического прогнозирования, как составляющей личностно-профессионального маршрута будущего учителя для построения ее прогностической модели, требует обращения к субъектно-деятельносной парадигме, которая определяет максимальное включение субъектов в инновационную практическую деятельность, позволяет в процессе непосредственного «проживания» в образовательной среде овладеть новыми способами деятельности (К.А. Абульханова-Славская, О.С. Анисимов, Е.А. Бондаревская, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков). Целью образовательной деятельности личности является ее профессиональное развитие и саморазвитие, что предполагает взаимное развитие человека и деятельности, сущность которого заключается в изменении позиции объекта на позицию субъекта познания, трудовых функций и общения. При субъектно-деятельностной парадигме обучения человек рассматривается как источник активности по отношению к той деятельности, которую он осуществляет, и основывается на следующих принципах:

– целостности и гибкости образовательной среды (В.А. Сластенин, В.В. Сериков), т.е. функционирование образовательной среды определяется совместно всеми субъектами образовательного процесса на основе самоэкспертизы;

– профессионального развития педагога (А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина), направленного на приоритеты индивидуальности, самобытности, самоценности человека с его социальной детерминацией. Рассмотрением сущности прогнозирования профессионального развития педагога занимались Б.С. Гершунський, В.Загвязинский, А.В. Захаров Л.А. Регуш;

– рефлексии педагога (О.С. Анисимов, А. В. Растянников, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков, Г.П. Щедровицкий). Признание потребностей и интересов субъектов, способных реализовать в образовательном пространстве собственные личностные установки; понимание ими своей позиции;

– проектировочной и прогностической деятельности (В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Л.И. Новикова). Постоянное стимулирование и привлечение субъектов к процессу прогнозирования, ценностного выбора стратегий деятельности в образовательном пространстве, направленных на личностный рост всех субъектов образовательного пространства. Различные аспекты подготовки к осуществлению прогностической деятельности отражены в исследованиях А.В. Брушлинского, И.С. Кострикина, М.В. Мироновой, А. Родригес.

Введение. Современный этап развития образовательной системы Российской федерации характеризуется значительным повышением интереса к проблемам лиц с особыми образовательными потребностями. С каждым годом количество незащищенных слоев населения, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, и граждан с особыми нуждами постепенно увеличивается, по данным социологических исследований в России проживает около 12 миллионов людей с инвалидностью [11], согласно статистическим данным в 2003 году в стране насчитывалось около 1 млн. молодых людей с инвалидностью в возрасте от 15 до 35 лет. Эта группа достаточно велика и составляет около 4 % от общей численности молодежи страны. За последние 10 лет количество молодых инвалидов в России удвоилось: в настоящее время количество детей-инвалидов в возрасте до 18 лет составляет 642 тысячи, заболеваемость подростков в возрасте от 15 до 18 лет увеличилась на 20 % [5].

На сегодняшний день молодые люди с ограниченными возможностями сталкиваются с множеством проблем: трудности, возникающие в процессе социализации и интеграции в общество, одиночество; сложности, сопровождающие процесс инклюзивного профессионального образования; обучение в школах, техникумах, колледжах, а также в высших учебных заведениях; трудоустройство и т. д.

Формулировка цели статьи. Изучить эффективность использования приемов музыкотерапии, как средства коррекции эмоционального состояния студентов с особыми потребностями.

Изложение основного материала. Возможности для получения образования у молодежи с инвалидностью весьма ограничены и зависят от степени демократизации общества и его готовности принять такого человека как равного. Система образования в России не первое десятилетие находится в состоянии модернизации: накоплено много положительного опыта, но, в целом, оно больше направленно на совершенствование форм и методов преподавания, нежели на создание единой по идеологии концепции, способной объединить инновационные устремления педагогического сообщества. На наш взгляд, идеология инклюзии может стать «точкой сборки» инновационных процессов в образовании, отвечая современным целям: повышение качества образования и его доступности.

Статья 24 Конвенции о правах инвалидов, посвященная образованию, прямо соотносит право лиц с инвалидностью на образование с обеспечением реализации этого права через инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни. Это означает, что государства-участники Конвенции обязаны обеспечить инклюзивную вертикаль образования для лиц с инвалидностью на всех уровнях, начиная с дошкольного возраста, непосредственно в школах, и далее в средних профессиональных и высших учебных заведениях [12].

Десятилетний опыт развития инклюзивного образования в России доказывает, что инклюзивные процессы в образовании приводят к нормализации жизни людей с ограниченными возможностями. Основное изменение касается принципиально иного подхода к образованию: не личность подгоняется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а, наоборот, вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного человека.

глубокое переживание чувства страха (всего в 7,4% детей) по сравнению с детьми из менее благополучных семей (15%).

Выводы. Таким образом, в ходе анализа соотношения количества страхов в зависимости от условий воспитания в семье была выявлена общая тенденция снижения вероятности возникновения повышенного числа страхов у детей, воспитывающихся в благоприятных семейных условиях. То же можно сказать и о степени тяжести переживания чувства страха: в семьях с благоприятными условиями воспитания значительно реже встречаются дети с высоким уровнем переживания страха. Дальнейшего изучения требуют также вопросы влияния на возникновение детских страхов других факторов в современных условиях.

Литература:

1. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / Венгер А. Л. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 159 с.
2. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация / Дилео Д. – М: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 272 с.
3. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей / Захаров А. И. – СПб.: Издательство СОЮЗ, 2000. – 448 с.
4. Истратова О. Н. Справочник психолога средней школы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 511 с.
5. Панфилова М. А. Страхи в домиках. Диагностика страхов у детей и подростков / М. А. Панфилова // Школьный психолог. – 1999. – №8. – С.10 –12.
6. Хоментаускас Г. Т. Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений / Г. Т. Хоментаускас // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 165-171.

Психология

УДК 159.98-057.875-056.26

младший научный сотрудник
Научно-исследовательского сектора Молчанова Ольга Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы и некоторые аспекты механизма влияния музыкотерапии на эмоциональное состояние студентов с особыми потребностями.

Ключевые слова: студенты с особыми потребностями, музыкотерапия, коррекция, эмоциональное состояние.

Annotation. The article discusses some aspects of the mechanism of the effect of music therapy on the emotional state of students with special needs.

Keywords: students with special needs, music therapy, correction, emotional state.

Так, Б.Ф. Ломов утверждает: «Прогнозирование хода событий и регулирование на этой основе деятельности является одной из основных функций психики» [2]. И. Фейгенберг в своей работе «Вероятностное прогнозирования в деятельности человека» писал: «Прогнозирование помогает организму жить в вероятностно организованном мире, ведь именно оно – моделирование этой вероятности организовывает мир. Способность к прогнозированию, как и любая человеческая способность, проявляется и формируется в деятельности, имеет природные предпосылки развития, обусловлена общественно-историческими факторами»[5]. Автор считает, что: «Моделирование субъектом будущего существенно отличается от моделирования настоящего времени: оно не может быть в такой же степени определенным. Опираясь на данные о сложившейся ситуации и используя определенным образом организованные сведения о прошлом, субъект может моделировать будущее только с определенной степенью уверенности» [5].

Под прогностической способностью мы понимаем способность к осуществлению деятельности по прогнозированию: познание будущего на основе осознанного умственного поиска. Ближе всех к смыслу этого понятия, по мнению Л.А. Регуш, подходит понятие научного предвидения. Прогнозирование по мнению автора, выступает как познавательная прогностическая деятельность, один из видов человеческой деятельности, основной продукт которого – знание о будущем, а цель – получение прогноза, результат которого имеет такую определенную специфику: отражение будущего с учетом вероятности его наступления и различной временной перспективы» [3, С. 18].

Под проектированием (от лат. „projectus” – брошенный вперед) мы рассматриваем деятельность, под которой понимается в сжатом виде обдумывание того, что должно быть. Фактически в этом определении подчеркиваются всего два момента: идеальный характер действия и его нацеленность на появление чего-либо в будущем. Создание проекта, образа будущего, предполагаемого явления тесно связано с наукой и инженерной деятельностью. Проектировочная деятельность педагога во внутреннем плане рассматривается как нормативный прогноз.

Известно, что в своей деятельности педагоги прогнозируют результаты учебной деятельности, уровень и возможности развития отдельного учащегося и коллектива, последствия педагогических действий, оценочной деятельности, собственного саморазвития и самообразования, развитие образовательного учреждения, его кадрового и научного потенциала, контингента, необходимые программы, педагогические технологии. Прогнозирование, с одной стороны, является условием, обеспечивающим решение педагогических задач. С другой стороны, является задачей, целью которой выступает построение прогноза. Так, например, в инновационной деятельности педагог сталкивается с необходимостью находить различные эффективные решения задач, цель которых заключается в моделировании будущего, формулировке гипотезы, составления плана собственной деятельности, развития.

Поэтому объектами прогнозирования могут выступать индивидуальные образовательные маршруты личностного роста учащихся, способы их воплощения в реальные программы саморазвития. При этом разнообразие условий, влияющих на саморазвитие, добавляют такому прогнозу не просто

вариативный, а поливариативный характер. Это, в свою очередь, требует от педагога нелинейности, многомерности педагогического мышления.

Рассмотрим подробнее процесс прогнозирования как прогностическую деятельность. По мнению Л.А Регуш, любая сознательная деятельность является совокупностью содержательного, операционного и мотивационного компонентов. Содержательную сторону прогнозирования составляют его основания – знания, которые необходимы для получения прогноза. Это знания о развитии процесса или явления в прошлом, а также не менее важные знания о настоящем (текущая информация об объекте прогноза). Изучение текущей информации – ее восприятие, запоминание, сопоставление предыдущей и последующей – являются основой для предположений о будущем [3].

Показателями прогнозирования (Л.А. Регуш [3], И. Фейгенберг [5]), отражающими сущность его как познавательной психической деятельности, являются:

1) прогнозирование – процесс исследования, то есть аспект познавательной деятельности человека;

2) прогнозирование понимается как познавательная деятельность, которая ведет к знанию будущего при определенных условиях. К ним относятся:

– создание оснований прогнозирования (знание закономерностей, научной теории, систематическое исследование);

– преобразование оснований и соотнесение их с конкретными данными о прогнозируемом объект (учет текущей информации, условий проявления закономерностей);

– форма получения знаний о будущем («понятие», «образ», «предположения», «дедукция выражений»);

3) результат прогнозирования имеет специфику – отражение будущего с учетом его достоверности и различной временной перспективы.

В отношениях, которые развиваются по причинно-следственными закономерностями, зафиксированы временные отношения явлений объективного мира. Причина обращена в прошлое, а последствия – к будущему. Закономерная, устойчивая причинно-следственная связь существует всегда в течение времени и позволяет осуществить в познавательной деятельности переход от знания прошлого к настоящему времени и будущему.

Следовательно, в аспекте нашего исследования установление причинно-следственных связей при построении образа идеального личностно-профессионального маршрута будущими учителями происходит через анализ и синтез знаний, ценностей, целей профессиональной педагогической деятельности.

Таким образом, содержательная сторона построения прогностической модели образа идеального личностно-профессионального маршрута будущего учителя отражает поисковую деятельность, которая содержит:

а) основы прогнозирования, то есть знания, которые отображают объективно-существующие связи и тенденции развития прогнозируемых явлений: теорию функционирования парадигм, особенности профессионально-педагогической деятельности и др.;

б) особенности соотношений этих знаний с текущей информацией о прогнозируемом объекте: существующее и будущее образовательное пространство, профессионально-педагогические характеристики учителя и др.;

благополучных семей. Однако, как показали данные сравнительного анализа в четвертом классе подобная разница незначительна: 11,7% детей воспитываются в благополучных условиях, 16.7% - в менее благоприятных.

Данные о соотношении степени тяжести переживания чувства страха и условий семейного воспитания представлены в таблицах 2 и 3. В таблице 2 отражены результаты соотношения особенностей семейных условий с высоким уровнем переживания страха, в таблице 3 - с низким.

Таблица 2

Зависимость высокого уровня переживания страха у младших школьников от условий семейного воспитания (в %)

№ п/п	Условия семейного воспитания	Всего	Девочки	Мальчики	Классы			
					1-й класс	2-й класс	3-й класс	4-й класс
1	Благоприятные	1	0,8	1,5	4,1	0	0	0
2	Неблагоприятные	6,6	1,6	10,9	10,9	14,5	1,4	0

Результаты анализа показали, что тяжелее и глубже испытывают чувство страха дети, воспитывающиеся в неблагоприятных семейных условиях. Таких детей 6,6% по сравнению с одним процентом детей из благополучных семей. Разница между числом мальчиков с высоким уровнем переживания страха из семей с разными условиями воспитания более значительна, чем у девочек. 1,5% мальчиков, которые тяжело переживают чувство страха, воспитываются в благоприятных условиях, и 10,9% - в неблагоприятных. У девочек соответственно 0,8% и 1,6%. В четвертом классе зависимость между условиями семейного воспитания и степенью переживания чувства страха отсутствует.

Таблица 3

Зависимость низкого уровня переживания страха у младших школьников от условий семейного воспитания (в %)

№ п/п	Условия семейного воспитания	Всего	Девочки	Мальчики	Классы			
					1-й класс	2-й класс	3-й класс	4-й класс
1	Благоприятные	7,4	6,4	8,1	5,4	3,6	8,2	11,7
2	Неблагоприятные	15	13,8	16	12,5	21,9	19,2	6,6

О зависимости низкого уровня переживания страха учениками начальных классов, можно сделать вывод о том, что в семьях с благоприятными условиями воспитания у детей, участвующих в исследовании, реже отмечается

Одной из причин беспокойства и робости ребенка может служить отсутствие эмоциональных привязанностей в семье, недостаток общения и неудовлетворенная потребность в эмоциональном тепле. Признаками подобной ситуации на рисунке служит включение домашних животных, удаленность членов семьи друг от друга, разделение их линиями на листе, изображения большого количества предметов и т.д. Подобные признаки встречаются на рисунках многих детей с повышенным уровнем тревожности и большим количеством страхов.

Неполная семья также является фактором риска возникновения страхов у ребенка. Характерным примером может служить ситуация с учеником второго класса Д. Константином, родители которого на момент исследования находились в разводе и жили отдельно. По данным исследования, у Кости отмечается повышенное число страхов. Среди групп страхов у мальчика преобладают социальноопосредованные страхи, а также страхи темноты и страшных снов. На рисунке семьи Костя первым, подробно и обстоятельно прорисованы, изобразил отца, указывает на высокую значимость этой фигуры.

Анализ соотношения между особенностями семейного воспитания и повышенным количеством страхов у детей, участвующих в нашем исследовании, представлен в таблице 1.

Таблица 1

Зависимость повышенного количества страхов у младших школьников от условий семейного воспитания (в %)

№ п/п	Условия семейного воспитания	Всего	Девочки	Мальчики	Классы			
					1-й класс	2-й класс	3-й класс	4-й класс
1	Благоприятные	11,5	21	3	15	16,4	4,1	11,7
2	Неблагоприятные	29,5	26	32,8	37	34,5	28,8	16,7

Представленные данные позволяют сделать вывод о том, что среди учеников младших классов, которые воспитываются в неблагоприятных семейных условиях, чаще встречаются дети с повышенным количеством страхов. В нашем исследовании таких детей 29,5%. В то время как в семьях с благоприятными условиями воспитания детей с чрезмерно большим количеством страхов меньше (11,5%). Полученные данные указывают на то, что мальчики младшего школьного возраста более чувствительны к особенностям семейной обстановки по количеству испытуемых страхов. Только у 3% мальчиков, воспитывающихся в благоприятных семейных условиях, отмечается повышенное число страхов, и в 32,8% в неблагоприятных. Число девочек с большим количеством страхов у зависимости от семейных условий отличается незначительно (неблагоприятные условия - 26%, благоприятные - 21%). Тенденция исследуемой нами зависимости сохраняется и по мере взросления учащихся: детей с повышенным количеством страхов, которые воспитываются в неблагоприятных семейных условиях больше по сравнению с детьми из

в) «субъективные» знания, которым свойственны различные качественные характеристики: избирательность, полнота, осознанность, правильность и т.д.

Важной особенностью проектируемой нами прогностической модели личностно-профессионального маршрута будущего учителя в условиях образовательного пространства является учет тех особенностей личности, которые позволяют будущему учителю с определенной степенью точности выявить собственные личностно-профессиональные потребности и сравнить их с профессиональными требованиями. В процессе такого проектирования соответствующим образом конкретизируются, демонстрируются, и возможно, меняются все составляющие личностно-профессионального маршрута будущего учителя.

Проектируемая модель содержит такие составляющие части:

– ценностный – определяет аксиологические особенности личности, которые фиксируются в потребностях, мотивах, установках, оценках личности и позволяют удовлетворить собственные и общественные потребности;

– целевой – ставит задачу построения прогностической модели личностно-профессионального маршрута на основе многоканального взаимодействия;

– процессуальный – включает сопровождение подготовки участников внутри образовательной среды по направлениям; представлен технологией многоканального взаимодействия;

– управленческий – содержит субъекты и функции управления профессиональной подготовкой (организационную, диагностическую, творческую, аналитико-оценочную);

– прогностический – представлен созданием и накоплением банка данных по анализу и прогнозу функционирования педагогических парадигм, привлечением внешних информационных ресурсов, организационным сопровождением процесса профессиональной подготовки будущих учителей.

Коммуникативная сторона прогностической модели личностно-профессионального маршрута проявляется: в профессиональной заинтересованности будущих учителей друг другом (проявление мотивации к профессионально-ориентированному общению); прогнозировании личностно-ориентированных отношений с учащимися (во время практики) и коллегами (выражения эмпатии, партнерских отношений).

По нашему мнению, опираясь на теорию жизнедеятельности парадигм Дж. Баркера [1, С. 41–71], анализ периода функционирования существующего личностно-профессионального маршрута будущего учителя, целесообразно продемонстрировать с помощью графика (рис. 1).

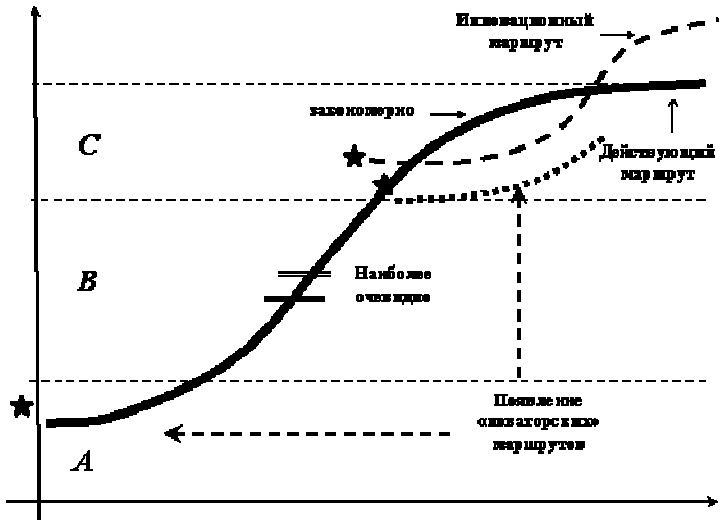


Рис. 1. Функционирование личностно-профессионального маршрута будущего учителя

На горизонтальной оси X откладывается время (период обучения будущей профессиональной деятельности). Вертикальная ось – это профессионально-педагогические задачи. Следовательно, каждая точка графика – это задача, которую нужно решить в определенный момент времени. Анализ процесса функционирования («звездочка» на графике) начинается не с нулевой отметки, так как студенты уже учатся в педагогическом учебном заведении, определились с будущей профессией педагога и взаимодействуют в образовательном пространстве.

Теперь прокомментируем стадию «А». Кривая имеющегося личностно-профессионального маршрута будущего учителя является наклонной (существующий маршрут студента, еще может быть неосознанным), так как она создана точками, показывающими количество решенных задач, которое почти минимально в этот период обучения. По мере того, как кривая поднимается вверх – сложность задач возрастает и требует большего времени для их решения. С помощью классической «S-подобной» кривой достаточно удобно наглядно представить процесс функционирования маршрута, если определить, что на стадии «В» решается большее количество профессиональных задач (например, студенты сдают зачеты и экзамены на сессии). Логично предположить, что изменение маршрута возможно на участке «С» («звездочка» – закономерно), так как в этот период задачи усложняются, студент подводит итоги и делает определенные выводы связанные с результатами собственного обучения.

Изменение маршрута становится очевидными уже на участке «В» («звездочка» – наиболее очевидно) – студенту необходимо интенсивно готовиться к будущей сессии. Следовательно, с целью получения лучших

значительно меньшее количество страхов по сравнению с ответами своих детей, 13,8% - завысили количество страхов, и в 56,1% родителей ответы о видах и количестве страхов практически совпадают с результатами исследования страхов их детей.

С целью изучения влияния условий семейного воспитания на возникновение и особенности переживания чувства страха у младших школьников был проведен качественный и количественный анализ проективных рисунков семьи, выполненных участниками исследования, дающие представления о субъективной оценке ребенком своей семьи, своего места в системе внутрисемейных отношений.

Данные получены с помощью проективной методики «Рисунок семьи», анкеты для родителей, изучение личных дел учащихся, классных журналов, опрос классных руководителей, позволили определить детей, которые воспитываются в благоприятных и неблагоприятных семейных условиях. Это дало возможность установить зависимость количества испытуемых страхов и уровня их переживания младшими школьниками от семейного воспитания.

К факторам неблагополучной обстановки в семье можно отнести конфликтные отношения между родственниками, неполная семья, чувство отверженности в семье, недостаток общения, отсутствие эмоциональной привязанности, агрессивное поведение членов семьи и т.д.

Показателями напряженной эмоциональной атмосферы в семье на рисунке служат штриховка, штриховые или множественные линии, стирания, исправления, повышенное давление при изображении членов семьи (по сравнению с другими рисунками). Изображение таким образом одного из членов семьи может указывать на напряженное, конфликтное или амбивалентное отношение к нему. Изображение подобным образом себя может означать неблагополучное эмоциональное самоощущение в семье. Например, на рисунках учеников второго и третьего классов С. Ильи и Г. Алины фигуры членов семьи изображены небрежно, неуверенными линиями, присутствует множество исправлений, что может указывать на напряженные или конфликтные отношения в семье. Предположение подтвердилось сведениями, полученными в ходе беседы с родителями и учителями учеников. При этом в данных детей отмечается завышенное число страхов по сравнению со средневозрастной нормой. Отмечаются также трудности в общении со сверстниками и отставание в учебной деятельности.

В своем исследовании А. И. Захаров установил тот факт, что у детей из конфликтных семей более часто встречаются страхи животных, стихии, заболеваний, смерти, а также страхов кошмарных снов и родителей. Подобные страхи могут, таким образом, быть эмоциональным откликом на ощущение эмоционального неблагополучия в семье.

Еще одним признаком негативного или амбивалентного отношения к одному или нескольким членам семьи является отсутствие его на рисунке, а также особенно небрежное его изображения, как на рисунках учеников третьего и четвертого классов Р. Виктории и Л. Владислава, детально прорисованные наиболее близких для себя членов семьи (мать, бабушка, братьев и сестер) и не нарисовал отца и дедушки (времени на выполнение рисунка отводилось достаточно). В обоих учеников отмечается амбивалентное отношение к данным членам семьи, которых они считают чрезмерно суровыми.

отмечается повышенное число страхов. При этом в обеих девочек наряду со страхом смерти и причинения физического вреда отмечается наличие социально опосредованных страхов (одиночества, людей, детей и др.) Среди школьных страхов преобладают страх самовыражения и страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

В ходе анализа рисунков были отмечены случаи, когда количество страхов оставалось в пределах нормы, однако уровень переживания имеющихся страхов у участников эксперимента оказывался достаточно высоким. Так, у ученика первого класса Д. Арсения количество страхов находится в пределах возрастной нормы, преимущественно отмечаются социальные страхи (страх каких-то людей, наказания, опасения сделать что-то неправильно), но при этом уровень их переживания можно определить как высокий. Изображение несуществующего животного, выполненного Арсением, напоминает жука, покрытого панцирем с иглами. В рассказе о животном месту его жительства указывается нора в пустыне, где оно днем прячется от хищников. По размеру оно небольшое, однако «оно быстро растет и скоро вырастет, станет большим и перестанет прятаться днем». Похожий рисунок выполнил ученик второго класса М. Валентин. По его рисунке изображено существо, покрытое плотной чешуей, живет оно глубоко в океане, врагов у него нет, но автор рисунка в рассказе часто вспоминает различные средства защиты (скала на дне моря служит домом, никто не знает, где оно живет, защитный окрас чешуи и т.д.), и само животное описывается как осторожное. При этом у Валентина отмечается небольшое количество страхов в рамках нормы. Почти все не связанные с нерешительностью причинения физического вреда: приступы, войны, неожиданных звуков.

Исходя из данных анализа рисунков детей, нами были определены пять уровней переживания чувства страха:

- очень низкий уровень - отсутствие признаков защиты при изображении несуществующего животного;
- низкий уровень - наличие одного-двух признаков на рисунке;
- средний уровень - наличие трех признаков;
- высокий уровень - наличие четырех признаков;
- очень высокий уровень - наличие пяти и более признаков.

В среднем признаки защиты при изображении несуществующего животного отмечаются в 30,9% детей, что свидетельствует о достаточно высокой степени глубины переживания страхов. Среди мальчиков больше число тех, у кого на рисунках присутствуют признаки защиты и отражается потребность в защите (в среднем 35%), в то время как на рисунках девочек подобные признаки отмечаются в 30,3%. При этом мальчики тяжелее и глубже испытывают чувство страха по сравнению с девочками. Среди учеников первых и вторых классов чаще встречаются дети с высоким и очень высоким уровнем переживания чувства страха. Также признаки защиты и потребности в защите чаще отмечаются на рисунках первоклассников (в 40,5%) и второклассников (46%). Реже на рисунках третьеклассников (23,2%) и четвероклассников (15%).

Анализ ответов родителей младших школьников и учителей начальных классов на вопрос предложенной нами анкеты показал следующее. 83% родителей, которые принимают участие в исследовании, отметили наличие страхов и опасений у своих детей. При этом 30,1% родителей отметили

результатов подготовки, ему необходимо успешно решать более сложные задачи, начиная еще со стадии «А», на основе прогнозирования будущих профессиональных задач и способов их решения.

Мы считаем, что каждая личность в процессе решения новых задач сталкиваются с такими, которые не могут быть решены в рамках существующего личностно-профессионального маршрута (по аналогии). Это объясняется наличием познавательно-психологического барьера, в аспекте нашего исследования – механизма смены маршрута на более успешный (инновационный). До тех пор, пока будущий учитель не осознает, не проанализирует познавательно-психологический барьер, не преодолеет его – изменение маршрута не произойдет. С другой стороны, если маршрут функционирует успешно, нет необходимости в его изменении. Поэтому именно на стадии «А» и стадии «С» возможно появление инновационных маршрутов. Эти маршруты появляются благодаря субъектам образовательного пространства, которые являются новаторами и передовиками (отличниками), которые применяют новые методы обучения, обращаются к другим образовательным пространствам, другим субъектам: преподавателям, студентам, учителям. К решению изменить личностно-профессиональный маршрут их подталкивает не столько количественно-качественный результат, сколько желание, мотивация самосовершенствования. Такие субъекты способны оценить утонченность и легкость нового подхода, инновационного проекта, закономерности. Они проектируют альтернативные образовательные траектории, выявляют оптимальный маршрут из числа возможных.

Средние и слабоуспевающие субъекты могут и не понимать, что происходит. Такие студенты часто спрашивают: «Как другим все так легко удается, ведь я также работаю, прилагая усилия?». Именно способность к педагогическому проектированию отличает новаторов и передовиков от «средних» и «слабых» студентов. Выявляя (проектируя) новый личностно-профессиональный маршрут на ранней стадии обучения, новаторы, естественно, получают преимущество и, таким образом, их инновационность приносит успех.

Для того, чтобы профессиональная подготовка и дальнейшая профессионально-педагогическая деятельность была успешной, конечно, не обязательно создавать новый маршрут – достаточно принять личностно-профессиональный маршрут новаторов и стать передовиком. Если маршрут новаторов становится идеальным личностно-профессиональным маршрутом в образовательном пространстве вуза, то такой новатор становится признанным лидером. Это утверждение объясняется также уровнями эффективности функционирования личностно-профессионального маршрута: 1) агармоничный; 2) дисгармоничный; 3) смешанный; 4) оптимальный; 5) гармонический.

Считаем за необходимое отметить, что для результативного выполнения профессиональных задач вполне возможно работать и в рамках успешно действующих маршрутов. Собственный опыт работы, а также анализ литературных источников (А.В. Мудрик, В.П. Симонов, Л.А. Регуш) позволили конкретизировать совокупность требований к осознанию субъектом собственного личностно-профессионального маршрута в процессе его профессиональной подготовки в образовательном пространстве педагогического учебного заведения:

– развитие у субъектов прогностической способности к поиску способов взаимодействия;

– развитие способности к сотрудничеству, кооперации, к принятию нового;

– усиление диалогичности обучения на гуманистических принципах;

– рассмотрение ситуаций для возможного изменения собственных точек зрения;

– осознание студентом себя как социально важную личность;

– осознание и принятие целей и задач обучения, которые повышают мотивацию профессиональной подготовки будущих учителей.

Спроектированная прогностическая модель личностно-профессионального маршрута будущего учителя характеризуется осознанием учителем своих потребностей в обновлении методов и средств осуществления педагогической деятельности и обосновывается функциями, которые предложены С.И. Сотниковой в учебном пособии «Управления карьерой»: информационной, преобразующей, стимулирующей, распределительной, управленческой [4]. Конкретизация этих функций в аспекте исследования следующая:

Информационная функция прогностической модели личностно-профессионального маршрута заключается в предоставлении своевременной и полной информации будущим учителям об объективном качестве функционирования ведущих парадигм в образовательном пространстве, способствует своевременному привлечению студентов к решению профессионально-педагогических задач, эффективному использованию и закреплению полученных знаний, освоенных профессиональных компетенций и других личностных качеств.

Стимулирующая функция предполагает стимулирование осознания и функционирования личностно-профессионального маршрута и поддержку его эффективной позиции в образовательном пространстве, с тем, чтобы обеспечить структурные изменения для улучшения организационных возможностей системного управления качеством подготовки будущих учителей.

Преобразующая функция прогностической модели личностно-профессионального маршрута допускает определение и формирование таких ценностных и мотивационных характеристик личности, которые могут обеспечить удовлетворение потребности в саморазвитии в течение полного жизненного цикла функционирования маршрута, то есть возможность изменения личностно-профессионального маршрута на более успешный.

Распределительная функция прогностической модели личностно-профессионального маршрута определяется как деятельность, которая заключается в распределении задач различного уровня сложности так, чтобы обеспечивать повышение уровня эффективности функционирования маршрута, более полное удовлетворение познавательных потребностей будущих учителей в развитии профессиональной компетентности путем развития форм совместной деятельности.

Управленческая функция прогностической модели личностно-профессионального маршрута допускает действие управляющей подсистемы на управляемую (личностно-профессиональный маршрут будущего учителя) в контексте организационной структуры образовательного пространства.

В исследовании принимали участие 325 учащихся 1 - 4-х классов. Из них 155 девочек и 170 мальчиков. Исследование проводилось на базе Ялтинского учебно-воспитательного комплекса «Школа-лицей № 9». В анкетировании принимали участие 168 родителей учеников и 11 учителей начальных классов.

Анализ полученных данных показал, что ведущим страхом у детей младшего школьного возраста по результатам нашего исследования является страх смерти своей и родителей. В среднем 77% учащихся начальной школы отметили, что боятся умереть сами и 90% - того, что могут умереть их родители. При этом страх смерти относительно чаще встречается у девочек (88%), также как и страх смерти родителей (94%), чем у мальчиков (соответственно 66% и 85%).

Среди младших школьников, участвовавших в исследовании наиболее распространенные страх самовыражения (56%) и страх ситуации проверки знаний (56%). Наиболее распространен данный страх среди учащихся четвертых классов (64%). Среди девочек встречается чаще, чем среди мальчиков (59% и 56% соответственно). Среди учеников третьих классов 60% детей испытывают подобный страх. Число второклассников, у которых отмечается повышенный уровень данного показателя составляет 46%. Значительно большее число девочек испытывают подобный страх (61%) по сравнению с мальчиками (50%). Наиболее распространен данный страх среди учащихся третьих и четвертых классов (по 58%). Среди учеников вторых классов 52% детей испытывают подобный страх. Анализ полученных данных показал, что практически все четыре вида школьных страхов чаще отмечаются у девочек, а также среди учащихся третьих и четвертых классов.

Использование в исследовании детских страхов проективных методик позволило нам определить уровень переживания чувства страха младших школьников. Учитывая характер и количество признаков защиты на рисунках «Несуществующее животное», выполненных участниками эксперимента, можно судить о степени глубины переживания страхов.

Наличие на рисунке изображения чешуи, панциря, упоминание о труднодоступности места жизни животного, указание на большое количество врагов или полное их отсутствие, желание стать большим по размеру или не иметь врагов, высказанное от лица персонажа, а также описание способов защиты, указывают на боязнь агрессии и нуждаются в защите. Шипы и иглы на рисунке при этом могут указывать на возможность проявления защитной агрессии [1; 2; 6]. Например, на рисунке ученицы первого класса П. Ольги изображено большое количество шипов, окружающих фигуру животного как панцирь. Линии рисунка неровные, состоящие из множества мелких штрихов, рисунок расположен в нижней части листа. По данным наблюдения, сведениям, полученным от родителей и учителя девочки, Оля проявляет признаки повышенной тревожности, робости, неуверенности, предпочитает большую часть времени проводить в стороне от сверстников. По данным методики выявления страхов у Оли отмечается повышенное число страхов. На рисунках учеников четвертого и третьего класса А. Екатерины и Б. Наташи изображены фигуры животных, окруженных защитными панцирями. Рисунки расположены в нижней части листа. В рассказы о животных упоминается способы защиты от большого количества врагов и опасностей, а также удаленность места жительства («пещера», «непроходимый лес», «другая планета»). По данным методики выявления страхов в данных учащихся

Введение. На сегодняшний день отмечается тенденция роста количества детей, испытывающих страхи, с которыми тесно связаны тревожность и чувство неуверенности в себе. Дети, родители, учителя нуждаются в квалифицированной помощи в решении проблемы преодоления ребенком страха. Для этого в первую очередь необходимо четко определить источник страхов, причины, связанные с их возникновением.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является определение наличия и характера зависимости возникновения и особенностей переживания страхов младшими школьниками от условий семейного воспитания.

Изложение основного материала статьи. Исследование страхов у детей младшего школьного возраста с помощью комплекса психодиагностических методик предполагает определение наличия страхов у детей, определение ведущего страха, установления причин их возникновения. Использование проективных рисуночных тестов дает возможность глубже и детальнее изучить данную проблему, определить уровень переживания чувства страха, а также установить зависимость возникновения страхов от условий семейного воспитания.

В качестве методов исследования нами был использован комплекс взаимодополняющих методик. Данный комплекс методик соответствует возрасту испытуемых и задачам исследования. При выборе диагностических методик мы опирались на основные психодиагностические требования: валидность, стандартизированность, возможность сопоставления результатов. Методика выявления страхов, разработанная А. И. Захаровым, позволила нам установить наличие страхов у младших школьников, определить характер этих страхов, сравнить установленое нами количество страхов с возрастными нормами, определенными автором методики. Методика выявления детских страхов «Страхи в домиках» [1; 2; 3; 5; 6], проводилась нами с первоклассниками для выявления и уточнения преобладающих видов страхов. Результаты, полученные с помощью теста школьной тревожности Филлипс Б., позволили нам установить наличие школьной страхов, а также установить преимущественные страхи [4]. Данный опросник мы использовали в работе с учениками 2 - 4-х классов. В ходе исследования мы изучили те факторы неблагополучия ребенка в школе, которые соотносятся с исследуемой нами проблемой, а именно: страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, проблемы и страхи в отношениях с учителями. Проективные методики, которые мы использовали в процессе исследования, были выбраны в качестве дополнения к опроснику. Анализ рисунков не только расширяет диагностические возможности, но способствует более полному пониманию всего душевного состояния ребенка. На наш взгляд, проективные тесты наиболее подходят для исследования проявления страхов у детей младшего школьного возраста. Именно в этом возрасте проявляется наибольшая активность в рисовании. Проективные методики проводились нами индивидуально с первоклассниками.

С целью подтверждения и уточнения данных, полученных в ходе исследования страхов младших школьников, родителей и учителей учеников было предложено ответить на вопросы анкеты. Разработанная нами анкета содержит вопросы, касающиеся проблемы наличия страхов и их видов у учащихся, степени проявления и возможных причин появления данных страхов и опасений у детей.

Реализация этой функции ориентирована: во-первых, на уменьшение степени неопределенности в системе профессиональной подготовки, связанной с повышением ее качества и обеспечением концентрации на приоритетных направлениях; во-вторых, на информационное и коммуникационное обеспечение указанной деятельности; в-третьих, на организацию контроля.

Направленность личности, особенности поведения в межличностном взаимодействии, эмоциональное состояние личности, мотивация профессиональной деятельности и удовлетворенность работой – это важные черты и качества личности учителя, которые влияют и реализуются в процессе образовательной деятельности. Мы считаем важным отметить, что диагностика личностно-профессионального маршрута может осуществляться педагогом (студентом) в режиме самодиагностики. В итоге такая самодиагностика позволит:

1) осознать собственные потребности, мотивы и проблемы профессиональной деятельности;

2) выявить собственные личностные особенности, оценить степень их эффективности в профессиональной деятельности, спрогнозировать возможные переживания (трудности, проблемы, негативные состояния), сопровождающие любой процесс развития;

3) выйти на проектирование индивидуальной программы профессионального развития – личностно-профессиональный маршрут.

Следовательно, для того, чтобы процесс функционирования личностно-профессионального маршрута будущих учителей был успешным, необходимо проведение сознательных действий всех субъектов образовательного пространства, которые способствуют переходу от существующих маршрутов (M_{real}) к идеальным (M_{pot}) путем постоянного реагирования на внутренние изменения образовательного пространства, организационные возможности преодоления познавательно-психологических барьеров, существующих в различных подсистемах (средах) образовательного пространства педагогического учебного заведения, а также внешних изменений социального пространства. Между имеющимися результатами профессиональной деятельности в рамках действующего личностно-профессионального маршрута и прогнозируемыми результатами идеального личностно-профессионального маршрута может быть разрыв (несоответствие), что является признаком эффективности функционирования маршрута.

Наглядно прогностическая модель личностно-профессионального маршрута будущего учителя представлена на рис. 2.

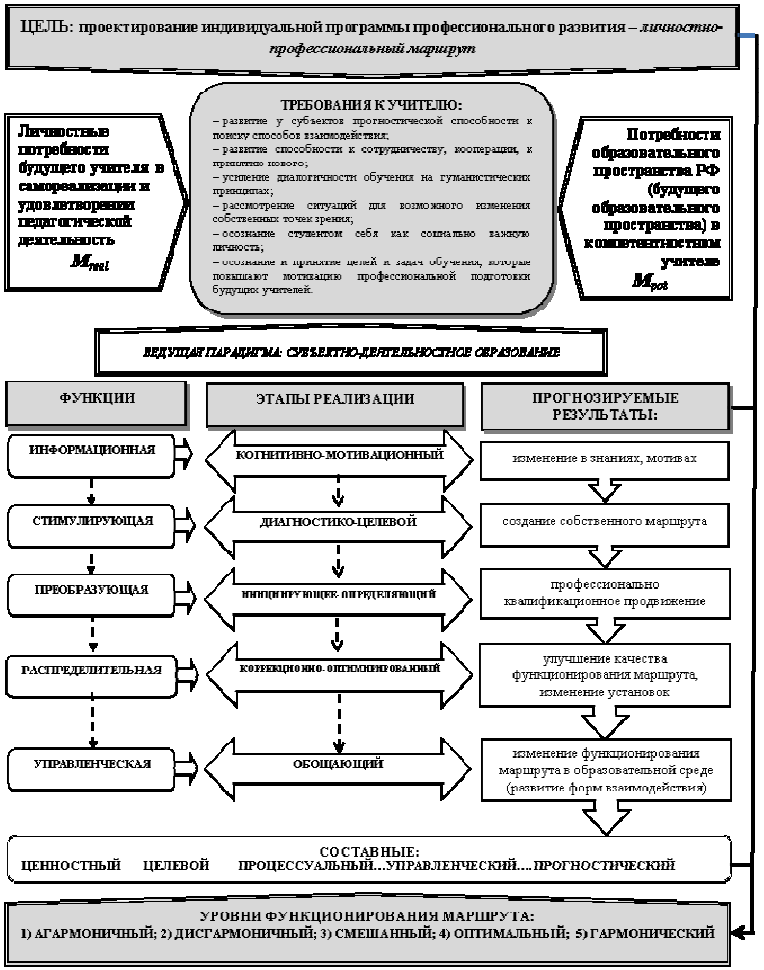


Рис. 2 *Прогностическая модель личностно-профессионального маршрута будущего учителя*

Реализация данной модели предполагает: включение будущих учителей в процесс самопознания, осознания ими собственного личностно-профессионального маршрута, уровня своих стремлений, коммуникативных компетенций, осознание ответственности, развитие субъектности; формирование позитивного эмоционально-ценностного отношения к себе и к окружающим, становление адекватной самооценки, способности, к рефлексии; развитие навыков конструктивного взаимодействия, уверенности, в своих профессиональных возможностях и способностях, обеспечение активного

4. Вассерман Л. И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / Л. И. Вассерман. – СПб.: Психоневрол. ин-т им. В.М. Бехтерева, 2005. – 48 с.
5. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей / И. М., Никольская, Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2006. – 342 с.
6. Словарь-справочник по психологической диагностике / Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М.; Отв. ред. Крымский С. Б. – Киев: Наук. думка, 1989. – 200 с.
7. Туник Е. Е. Психологические защиты. Методика Вейланта. Адаптированный вариант / Е. Е. Туник. – СПб.: Гамма, 2013. – 87 с.
8. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. / А. Фрейд. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
9. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / З. Фрейд; сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
10. Шавровская Н. В. Особенности изучения психологических защит субъекта с помощью психоанализа рисунков / Н. В. Шавровская. – Ялта, 2008. – 34 с.
11. Яценко Т. С. Психодинамическая теория: методология и научно-практические результаты / Т. С. Яценко, Л. Я. Галушко, Н. В. Дметерко, И. В. Евтушенко, Е. Г. Максименко, А. В. Педченко, Е. Н. Поляничко, Л. Г. Туз, О. Н. Усатенко // Психотерапия. – М.: ООО «Гениизус Медиа», 2012. – № 10 (18). – С. 81 – 91.
12. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.
13. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання: навчальний посібник / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.

Психология

УДК 37.018.1: 616.89 – 008.441.1

ассистент кафедры психологии Ковалевская Анастасия Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ СТРАХОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования страхов детей младшего школьного возраста. Определены наиболее распространенные страхи младших школьников, исследован уровень переживания чувства страха, а также установлена зависимость возникновения страхов от условий семейного воспитания.

Ключевые слова: страх, младший школьный возраст, условия семейного воспитания.

Annotation. Influence of family education of fear in primary school children. In the article the results of research fears at primary school children. Define the main fears, research the depth of fear and the dependence fears from family.

Keywords: fear, primary school children, conditions of family upbringing.

«нет». Тестируемый склоняется к преимущественному выбору ответов типа «не знаю», «не уверен» или «затрудняюсь ответить». Установкой на «крайние» ответы – проявляется при использовании многоэлементной рейтинговой шкалы, по которой предлагается оценить каждое задание [1].

Помимо факторов установочной природы, искажающих результаты, М. Новаковская выделяет факторы, детерминирующие ответы на вопросы: • чем более ответы испытуемых совпадают с оценками и мнениями их социального окружения, тем более правдоподобно их постоянство;

• чем труднее испытуемому правдиво ответить на вопрос, тем с большей вероятностью он изменит свой ответ;

• чем более испытуемый безразличен к тому, что затрагивается вопросом, тем больше вероятность постоянства ответа;

• чем более неприятно для испытуемого содержание вопросов, тем большая вероятность постоянства ответов;

• чем больше ответ на вопрос воспринимается как угрожающий, тем более правдоподобно постоянство ответа;

• чем сильнее связь между содержанием вопроса с собственными проблемами испытуемого, тем больше вероятность постоянства ответа;

• чем сильнее беспокойство, вызываемое вопросом у испытуемого, тем больше вероятность постоянства ответа;

• чем менее ясен, понятен вопрос для испытуемого, тем больше вероятность изменения ответа [3, с. 294].

Также, существует ряд факторов, искажающих результаты, характерных для вышеупомянутых тестов: в основе лежат теоретические представления или теоретический конструкт создателей тестов, который чаще всего отличается от общепринятого; ограниченный диапазон исследования защитных механизмов (ИЖС направлен на выявление 8 видов); отсутствие четкой интерпретации, шкалы лжи и т. д.

Выводы. В современной научной литературе «психологическую защиту» определяют, как систему регуляторных механизмов в психике, направленных на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта. В психодинамическом подходе Т. С. Яценко под психологической защитой подразумевается активность субъекта, не согласующаяся полностью с провозглашенными намерениями и целями. В психодинамическом подходе существуют методы, с помощью которых возможно познание, как отдельных защитных механизмов, так и системы психологических защит в целом. Тестовые методики имеют ряд недостатков в исследовании системы психологических защит субъекта. Практика глубинной психокоррекции показывает, что психологическая защита как внутренне обусловленное явление возможно наблюдать и отслеживать в условиях спонтанного поведения субъекта в малой группе.

Литература:

1. Бодалев А.А. Столин В.В. Аванесов В.С. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000. - 440 стр.

2. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 632 с.

3. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2006 - 351 с.

участия в различных видах деятельности на оптимальном и гармоническом уровнях.

Резюмируя сказанное, прогностической моделью личностно-профессионального маршрута будущего учителя является самоорганизующаяся система, которая направлена на реализацию личностного и профессионального становления учителя, содержит взаимосвязанные составляющие, этапы, функции, прогнозируемые результаты и требования. Наличие многоканальных взаимосвязей отличает указанную модель от действующей субъектно-деятельностной парадигмы будущего учителя.

Литература:

1. Баркер, Дж. Парадигмы мышления: как увидеть новое и преуспеть в меняющемся мире / Джоэл Баркер; пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Брукс, 2007. – 187 с.

2. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

3. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.

4. Сотникова, С. И. Управление карьерой: учеб. пос. / С. И. Сотникова. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 408 с. – (Серия «Высшее образование»).

5. Фейгенберг, И. М. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека [Электронный ресурс] / И. М. Фейгенберг. – 2006. – (Серия «Психология. Медицина»). – Режим доступа: http://www.ebdb.ru.

Педагогика

УДК:37.012:159.93/.94-057.874

студентка Година Карина Анатольевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта):
Научный руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент Рытова Ксения Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЧУВСТВ И ЭМОЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению форм и методов, а так же разработке критериев и показателей, направленных на формирование чувств и эмоций младших школьников на уроках изобразительного искусства.

Ключевые слова: диагностический инструментарий, чувства и эмоции, художественно-экспериментальная деятельность, критерии и показатели, уровни сформированности, методики.

Annotation. The article considers the forms and methods, as well as the development of criteria and indicators, aimed at the formation of feelings and emotions of younger schoolboys at lessons of the fine arts.

Keywords: diagnostic tools, feelings and emotions, art and experimental activity, criteria and indicators, levels of formation, technique.

Введение. Теоретический анализ психолого-педагогических основ формирования чувств и эмоций младших школьников обусловил необходимость проведения исследования уровня сформированности чувств и эмоций младших школьников в процессе организации художественно-экспериментальной деятельности на уроках изобразительного искусства.

Формулировка цели статьи.

1) определить и обосновать критерии, показатели сформированности чувств и эмоций младших школьников в процессе организации художественно-экспериментальной деятельности на уроках изобразительного искусства;

2) выделить и охарактеризовать уровни сформированности чувств и эмоций учащихся начальных классов в процессе организации художественно-экспериментальной деятельности на уроках изобразительного искусства;

3) подобрать диагностический инструментарий к каждому критерию и показателю сформированности чувств и эмоций младших школьников;

Изложение основного материала статьи. В ходе работы были выявлены следующие критерии сформированности чувств и эмоций младших школьников в процессе организации художественно-экспериментальной деятельности на уроках изобразительного искусства: эмоционально-ценностный; чувственно-коммуникативный; деятельностно-творческий; рефлексивно-созидательный.

Эмоционально-ценностный критерий объединяет общую ориентацию эмоций младшего школьника, связанную с нарастанием осознанности, сдержанности, устойчивости чувств и действий. Эмоциональные реакции приходятся не только на игру и общение, но и на процесс и результат художественно-конструктивной деятельности.

Чувственно-коммуникативный критерий проявляется в умение узнавать и эмоционально описывать произведения искусства, изображающие природу, человека, окружающий мир и жизненные явления; умение высказывать аргументированное суждение о художественных произведениях, изображающих природу и человека в различных эмоциональных состояниях.

Деятельностно-творческий критерий характеризуется умением различать и передавать в художественно-творческой и экспериментальной деятельности характер, эмоциональные состояния, и своё отношение к изображаемым объектам средствами художественного образного языка. Умением создавать средствами живописи, графики, скульптуры, декоративно-прикладного искусства образ человека: передавать на плоскости и в объёме пропорции лица, фигуры используя различные художественные материалы для воплощения собственного художественно-творческого замысла.

Рефлексивно-созидательный критерий выражается в понимании и передачи в художественной работе разницы представлений о красоте человека в разных культурах мира; проявлении терпимости к другим вкусам и мнениям, а так же в осознании значимых тем искусства и отражение их в собственной

ситуация (взаимодействие с первичными либидными объектами) и стереотипность механизмов защитных тенденций психики.

Одним из основных методов АСПП является психоанализ комплекса тематических рисунков, который составляет 40-45 рисунков одного автора. Существенная связь выражается через взаимодействие между отдельными рисунками, через существенные характеристики всех их в общем [13].

В истории психодиагностики для исследования защитных механизмов первостепенную роль изначально отводили проективным методам. Однако также были предприняты попытки создания опросников для измерения защитных механизмов, основу которых составляют самоотчет испытуемого или экспертная оценка.

Согласно определению Л. Ф. Бурлачука и С. М. Морозова, тест (англ. test – проба, испытание, проверка) – стандартизированное, часто ограниченное во времени испытание, предназначенное для установления количественных (и качественных) индивидуально-психологических различий [6, с. 139].

Опросник – это обширная группа психодиагностических методик, задания которых представлены в виде вопросов или утверждений. Опросники предназначены для получения объективных и (или) субъективных данных со слов обследуемого [6, с. 93].

На данном этапе становления психодиагностики к методам оценки защитных механизмов относят: опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля», метод Q-сортировки Дж. Вейланта, методики самоотчета.

На сегодняшний день самым удачным и популярным диагностическим средством для изучения механизмов психологической защиты признан опросник «Индекс жизненного стиля» (ИЖС). В основе ИЖС лежит психоэволюцконная теория эмоций Роберта Плутчика и структурная теория личности Генри Келлермана. С помощью данной методики можно оценить степень использования индивидом восьми механизмов психологической защиты (отрицание, вытеснение, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивное образование). ИЖС состоит из 97 утверждений с градацией ответов «верно», «неверно» [4].

Метод Дж. Вейланта представляет собой сортировку 72 утверждений, которые соответствуют определенным защитным механизмам [7].

В методике самоотчета предлагается 10 ситуаций, необходимо гипотетично описать поведение, оценка происходит по пяти защитным группам: обращение против объекта, принципиализация, обращение против себя, обратное движение, проекция [10].

В психодиагностике описаны разные установки испытуемых, которые искажают результаты, и характерны для большинства опросников. Приведем некоторые из них.

Установка на социально одобряемые ответы – выбор ответов, содержащих социально положительные качества. Данный фактор тесно связан со стереотипами «хороших» и «плохих» черт личности, особенностей поведения. Установка на согласие – это стремление соглашаться с утверждениями или отвечать на вопросы только «да», независимо от их содержания. Чаще всего установка на согласие проявляется в тех случаях, когда вопросы неоднозначны, неопределенны. Установка на неопределенные ответы – выбор ответов средней категории, поскольку они находятся как бы между «да» и

уровне сознания, а затем находят выражение в ошибочных действиях и символике (сновидения) [8].

Психодинамический подход к проблеме психологических защит сосредотачивает внимание на выявлении глубинно-психологических основ защитной системы субъекта. Основными аспектами психодинамических исследований психологических защит является объединение феноменологического, целостного и психоаналитического подходов [10]. Среди методов активного социально-психологического познания можно выделить следующие: групповая дискуссия, психорисунок, ролевая игра, психодрама, работа с предметными моделями [12].

Групповая дискуссия является главным методом активно социально-психологического познания (АСПП). Основой данного метода является нерегламентированная вербальная интеракция (взаимодействие) между членами группы, благодаря чему возможно изучение базовых и ситуативных психологических защит. Специфика использования этого метода в АСПП заключается в одновременном обеспечении спонтанности поведения в группе, интеграции взаимодействия между ее членами и глубинно-психологический анализ спонтанного поведения его участников [11].

Психорисунок отличается от обычного рисунка предъявлением темы с целью выражения психологического смысла. Подбор тем осуществляется в двух направлениях – с целью определения феноменов группы, ее динамики или для исследования чувств группы, истории жизни или отношения к событиям из прошлого. Образы рисунков способствуют свободному выражению тенденций бессознательного в символах, а потому существует разнообразие приемов в данном методе: рисунок на заданную тему с использованием психокоррекционного диалога; использование «неавторского рисунка» (протагонисту предоставляются готовые рисунки, его задача выбрать те, которые для него эмоционально важны и реализовать на основе них самоанализ при участии психолога)[12].

Особый интерес представляет метод ролевой игры, так как она развивается в спонтанном действии. Это дает возможность наблюдать членов группы проигрывающих определенную социальную роль. Материал про поведение субъекта в ролевой ситуации является надежным основанием для проверки гипотез касающихся его личностных особенностей.

Общим для метода ролевой игры и психодрамы является спонтанность и непосредственность действий участников, определение сюжета сводится к минимуму. В психодраме каждый член группы имеет возможность вставить в нужный момент реплику вместо другого для заострения проблемы или внесения корректив в направленность взаимодействия. Целью всего процесса психодрамы является проникновение в суть личностной проблемы субъекта, выявление его внутренних противоречий, связей с прошлым. Психодрама актуализирует эмоции и предусматривает как вербальный, так и невербальный аспекты действия [12].

В АСПП используются приемы работы с предметными моделями, которая дает возможность протагонисту отследить вынужденное повторение стереотипных ситуаций и чувств, которые стабильно переживаются, но не осознаются субъектом. Кроме того, этот метод способствует выявлению глубинных детерминант поведения, в основе которых лежит эдипальная

художественно-творческой и экспериментальной деятельности, самооценки процесса и результата творческой деятельности.

Каждый критерий сформированности чувств и эмоций младших школьников в процессе организации художественно-экспериментальной деятельности на уроках изобразительного искусства включал по два показателя (см. табл. 1.1).

На основании выделенных критериев и показателей охарактеризованы уровни сформированности чувств и эмоций младших школьников в процессе организации художественно-экспериментальной деятельности на уроках изобразительного искусства в начальной школе: высокий, средний и низкий.

Раскроем сущность каждого из них. Высокий уровень характеризуется наличием высокой степени общей ориентации эмоций младшего школьника, связанной с нарастанием осознанности, сдержанности, устойчивости чувств и действий, которые приходятся не только на игру и общение, но и на процесс и результат художественно-конструктивной деятельности. Проявляется умение узнавать и эмоционально описывать произведения искусства, изображающие природу, человека, окружающий мир и жизненные явления; умение высказывать аргументированное суждение о художественных произведениях, изображающих природу и человека в различных эмоциональных состояниях.

Таблица 1. 1

Критерии и показатели сформированности чувств и эмоций младших школьников в процессе организации художественно-экспериментальной деятельности на уроках изобразительного искусства

Критерии	*Показатели*
Эмоционально-ценностный	• наличие эмоционально-ценностного отношения к природе, человеку, обществу; • умение видеть проявления прекрасного в произведениях искусства (картины, архитектура, скульптура; в природе, на улице, в быту).
Чувственно-коммуникативный	• умение узнавать и эмоционально описывать произведения искусства, изображающие природу, человека, окружающий мир и жизненные явления; • умение высказывать аргументированное суждение о художественных произведениях, изображающих природу и человека в различных эмоциональных состояниях.
Деятельностно-творческий	• умение создавать средствами живописи, графики, скульптуры, декоративно-прикладного искусства образ человека: передавать на плоскости и в объёме пропорции лица, фигуры используя различные художественные материалы для воплощения собственного художественно-творческого замысла.
Рефлексивно-созидательный	• понимание и передача в художественной

	работе разницы представлений о красоте человека в разных культурах мира, проявлять терпимость к другим вкусам и мнениям; • осознание значимых тем искусства и отражение их в собственной художественно-творческой и экспериментальной деятельности, самооценка процесса и результата творческой деятельности.

Очень хорошо развито умение различать и передавать в художественно-творческой и экспериментальной деятельности характер, эмоциональные состояния, и своё отношение к изображаемым объектам средствами художественного образного языка; умение создавать средствами живописи, графики, скульптуры, декоративно-прикладного искусства образ человека: передавать на плоскости и в объёме пропорции лица, фигуры используя различные художественные материалы для воплощения собственного художественно-творческого замысла.

Средний уровень. У ученика проявляется умение узнавать и эмоционально описывать произведения искусства, изображающие природу, человека, окружающий мир и жизненные явления; но умение высказывать аргументированное суждение о художественных произведениях, изображающих природу и человека в различных эмоциональных состояниях - развито плохо. Не развито понимание и умение передать в художественной работе разницы представлений о красоте человека в разных культурах мира; проявление терпимости к другим вкусам и мнениям, а так же в осознании значимых тем искусства и отражение их в собственной художественно-творческой и экспериментальной деятельности, самооценки процесса и результата творческой деятельности.

Низкий уровень характеризуется отсутствием общей ориентации эмоций младшего школьника, связанной с нарастанием осознанности, сдержанности, устойчивости чувств и действий, которые приходятся не только на игру и общение, но и на процесс и результат художественно-конструктивной деятельности. Плохо развито или вообще отсутствует умение различать и передавать в художественно-творческой и экспериментальной деятельности характер, эмоциональные состояния, и своё отношение к изображаемым объектам средствами художественного образного языка. У ученика не развито умение создавать средствами живописи, графики, скульптуры, декоративно-прикладного искусства образ человека: передавать на плоскости и в объёме пропорции лица, фигуры используя различные художественные материалы для воплощения собственного художественно-творческого замысла.

Раскроем сущность диагностики уровня сформированности чувств и эмоций младших школьников в процессе организации художественно-экспериментальной деятельности на уроках изобразительного искусства в начальных классах при помощи соответствующих методик [4].

Эмоционально - ценностный критерий

Показатель: наличие эмоционально-ценностного отношения к природе, человеку и обществу

Методика «Нарисуй себя» А. Прихожан

Т. С. Яценко выделено два вида защит: ситуативные (периферийные) и базовые (личностные). Психологические защиты (базовые формы) – это внутренне обусловленное структурное образование психики, которому свойственна системность функциональных проявлений, что выражается в логике бессознательного. Защиты, которые ее реализуют, относятся к базовым. Периферийные или ситуативные защиты, хотя и связаны с базовыми, в большей степени служат адаптации к ситуации «здесь и теперь», чем завершению дел, порождаемых позывами детства [12, с. 43].

Психологическая защита не носит одноразовый, локальный характер, а является диспозиционным образованием, имеющим разноуровневую структуру, которая включает когнитивный, эмотивный и поведенческий аспекты. Эти уровни по-разному соотносятся со сферами сознания и бессознательного: когнитивный аспект презентует логику сознания, эмотивный – преимущественно бессознательный ракурс через поведение [13].

Положительные результаты психологических защит имеют относительный характер, «защищая» внутренний мир субъекта они наносят вред возможностям адаптации к социуму, так как снижение эмоционального напряжения, возникающего вследствие реальной или мнимой угрозы, происходит за счет искажения социально-перцептивной информации или её избегания. Также можно выделить основные аспекты функционирования психологических защит, которые создают «беззащитность» субъекта. В первую очередь – это уход от реальности, с которым связана вся защитная деятельность субъекта, что обуславливает его дезадаптацию. На поведенческом уровне наблюдается центрация на собственном «Я» при наличии тенденции дискредитации другого человека, что, конечно же, вызывает негативную реакцию со стороны окружающих и разрушительно отражается на процессе общения. Сужение, искажение и блокировка обратной связи, не подтверждающих желания собственного «Я», обуславливает закрытость для нового опыта и тормозит развитие и реализацию личностного потенциала [10].

Динамическое рассмотрение психических процессов – рассмотрение психических процессов и явлений как форм проявления определенных целенаправленных и, как правило, скрытых от сознания тенденций, влечений и т. п., находящихся между собой в единстве и борьбе, а также с точки зрения переходов из одной подсистемы психической жизни в другую [9, с. 441].

Защитная система человека индивидуальна и неповторима, так как на ее формирование начинается еще в раннем детстве, а развитие и становление зависит от множества факторов (внутрисемейной обстановки, взаимодействия с окружающими, личного опыта, конкретных ситуаций жизни).

В современной психологической науке проблема поиска методов исследования психических явлений, связанных с бессознательной сферой субъекта не решена окончательно. Исследовательский интерес направлен на выявление особенностей формирования отдельных защитных механизмов, соответственно способы изучения не представлены в системе [10].

В психоаналитическом подходе существует ряд методов, с помощью которых возможно исследование защитных механизмов субъекта – анализ свободных ассоциаций, переносов, сопротивлений, оговорок, толкование сновидений, символов. Такой подход базируется на предположении о том, что вытесненные внутренние психические импульсы обязательно блокируются на

Keywords: psychological defence, base defence, situation defence, psychodynamic approach, test methods.

Введение. Особый интерес в психоаналитической теории представляет психологическая защита. Механизмы психологической защиты функционируют в ежедневном опыте любого человека и остаются при этом мотивом поведения, скрытым от него самого и от неопытного наблюдателя. В современной психологической науке проблема поиска методов исследования психических явлений, связанных с бессознательной сферой субъекта не решена окончательно.

Формулировка цели статьи. Расширение представлений о системе психологических защит. Анализ методов исследования психологических защит в психодинамическом подходе. Оценка возможности применения тестовых методик для изучения системы психологических защит.

Изложение основного материала статьи. Психологическая защита — система регуляторных механизмов в психике, которые направлены на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта. Ситуации, требующие психологической защиты, характеризуются реальной или кажущейся угрозой целостности личности, ее идентичности и самооценке [2, с. 153].

Психологическая защита направлена, в конечном счете, на сохранение стабильности самооценки личности, ее образа Я и образа мира, которая достигается: устранением из сознания источников конфликтных переживаний или же их трансформацией т. о., чтобы предупредить возникновение конфликта. К механизмам психологической защиты относят также специфические формы реагирования (поведения), снижающие остроту переживания угрозы или внутриличностного конфликта [2].

Феномен психологической защиты исследовали такие научные деятели как А. Адлер, Ф. В. Бассин, Ф. Е. Василюк, Н. Ф. Калина, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Салливан, О. Н. Усатенко, А. Фрейд, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Н. В. Шавровская, Т. С. Яценко и другие. Однако на современном этапе развития психологической науки отсутствует единый подход к пониманию защитных механизмов, их разновидностей и взаимосвязей между ними. Научные походы по-разному трактуют понятие «психологической защиты» и отводят ей разную роль.

Сколько существует защитных механизмов на сегодняшний день сказать трудно, так как разные авторы насчитывают разное количество. В свое время А. Фрейд описала пятнадцать видов механизмов психологической защиты. Американская Психиатрическая Ассоциация в 1975 году опубликовала словарь-справочник по психиатрии, в котором насчитывается двадцать три вида защитных механизмов. Л. И. Вассерман с соавторами обобщили список этих двух классификаций, приводят свой перечень защитных механизмов, состоящий из тридцати четырех наименований [5].

В контексте психодинамической теории внимание уделяется понятию психологической защиты, которая является одним из феноменов психики. В психодинамической теории под термином «защита» подразумевается «активность субъекта, не согласующаяся полностью с провозглашенными намерениями и целями» [10, с. 2].

Цель: определить особенности эмоционально-ценностного отношения к себе и другим у детей младшего школьного возраста.

Оборудование: шесть цветных карандашей – синий, красный, желтый, зеленый, коричневый, черный и нелинованный лист белой бумаги, сложенной пополам (книжечкой).

Процедура выполнения: младшему школьнику предлагается нарисовать тремя выбранными им карандашами „плохого мальчика/девочку”, оставшимися тремя карандашами „хорошего мальчика/девочку” и всеми карандашами – себя „Я”.

При интерпретации данных используются метод прямого шкалирования: 1) анализ «автопортрета»: основные детали, полнота изображения, дополнительные детали, тщательность прорисовки, степень украшенности, статичность рисунка; 2) анализ других проективных показателей по «автопортрету», в том числе по размеру рисунка, его расположению на листе (семантика пространства), по соотношению отдельных частей рисунка; 3) сопоставление «автопортрета» ребенка с рисунками «хорошего» и «плохого» сверстников; 4) анализ поправок, перечеркиваний, перерисовывания.

Показатель: умение видеть проявления прекрасного в произведениях искусства (картины, архитектура, скульптура; в природе, на улице, в быту).

Цветовая диагностика эмоционально-ценностной сферы ребенка «Домики» (О. Орехова)

Цель: диагностика деятельностных ориентаций эстетических и познавательных потребностей.

Оборудование: бланки диагностики, цветные карандаши.

Процедура выполнения: эмоции представлены младшему школьнику в виде „жильцов” домиков, которые ребенок раскрашивает, подбирая подходящий цвет. Процедура состоит из трех заданий по раскрашиванию. В первом задании младший школьник производит простое ранжирование цветов по степени предпочтения каждого цвета. Во втором задании учащегося просят подобрать подходящий цвет для домиков, в которых „живет” ряд нравственных социальных категорий. Таким образом, младший школьник выражает эмоцию, имеющую социальный генезис, воспитанную в рамках социума, свое отношение к той или иной нравственной категории.

Чувственно-коммуникативный критерий

Показатель: умение узнавать и эмоционально описывать произведения искусства, изображающие природу, человека, окружающий мир и жизненные явления; умение высказывать аргументированное суждение о художественных произведениях, изображающих природу и человека в различных эмоциональных состояниях.

Художественно-экспрессивный тест

Цель: диагностика понимания выразительности формы в произведениях искусства.

Оборудование: репродукции картин В. Серов „Девочка с персиками”, О. Ренуар „Читающая девочка”, В. Серов „Портрет Мики Морозова”.

Процедура выполнения: младшим школьникам предлагаются репродукции произведений изобразительного искусства, на которых изображены дети. На всех портретах с помощью изображения экспрессивных признаков (мимика,

пантомимика) и специфических средств живописи (цвет, линия, форма, композиция) отображены различные эмоциональные состояния героев.

Испытуемым предлагается рассмотреть репродукции картин и рассказать (устно) о детях, изображенных на картинах, ответив на следующие вопросы:

– „О чем думают эти дети?"

– „Какое у них настроение?"

Критерии оценивания: высокий уровень – ребенок точно уловил настроение, переданное на картине, свободно и полно рассказывает о характере этих детей, домысливает дальнейшие их действия, высказывает оригинальные мысли о чувствах детей; точно определяет цвет и форму; умеет классифицировать по признакам;

средний уровень – ученик определяет, о чем думают эти дети, их настроение, однако их суждения о картинах неуверенные, неполные, неразвернутые; определяет цвет, есть неточности при определении формы, они незначительны.

низкий уровень – младший школьник путается в определении настроений детей, наблюдается обобщенность суждений о восприятии им картин, эмоциональные характеристики односложны и скупы, неопределенны; путает названия форм, не умеет классифицировать по признакам.

Цветовой тест отношений А. Эткинда

Цель: выявление эмоционального отношения школьников к учителю, одноклассникам, к предстоящей деятельности

Оборудование: цветные карточки по тесту М. Люшера

Процедура выполнения. Перед учащимися класса раскладываются карточки. Им предлагается выбрать цвет, который ассоциируется с определенным лицом (например, с любимым учителем) или с определенной деятельностью. Протоколируются номера выбранных карточек. Обработка данных: подсчитывается число выборов одинакового цвета и рассчитывается их процентное соотношение.

Интерпретация данных**:** целесообразно иметь результаты „окраски" различных ситуаций, разных людей. На основании доминирования цвета можно выявить как положительный, так и отрицательный эмоциональный настрой. Точкой отсчета могут служить данные отношений к любимому учителю.

Деятельностно-творческий критерий

Показатель: умение создавать средствами живописи, графики, скульптуры, декоративно-прикладного искусства образ человека: передавать на плоскости и в объёме пропорции лица, фигуры используя различные художественные материалы для воплощения собственного художественно-творческого замысла

Методика «Дорисовывание фигур»

Цель: изучение оригинальности решения задач на воображение.

Оборудование: набор из двадцати карточек с нарисованными на них фигурами: контурное изображение частей предметов, например, ствол с одной веткой, кружок-голова с двумя ушами и т.д., простые геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник и т.д.), цветные карандаши, бумага.

Порядок исследования. Ученику необходимо дорисовать каждую их фигур так, чтобы получилась красивая картинка.

10. Микадзе Ю. В. М59 Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2008. — 288 с.: ил.

11. Назын-оол М.В. Этнокультуральные особенности интеллектуального развития детей младшего школьного возраста / М.В. Назын-оол: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. - Москва, 2005. - 21 с.

12. Силина Е.А., Евтух Т.В. Межполушарная асимметрия и индивидуальныеразличия: Монография / Е.А. Силина, Т.В. Евтух; Перм.гос.пед.ун-т. – Пермь, 2005 — 136с.

13. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии / А.Л. Сиротюк. - М.: ТЦ «Сфера», 2001. - 128 с.

14. Сулейменова Ш.А. Психологические особенности леворуких детей. Методика их обучения. - Астана: РНПЦ проблем 12-летнего образования, 2004. - 36 с.

15. Черниговская Т. В. Когнитивные исследования / Т. В. Черниговская, В. Д. Соловьев , Т. В. Черниговская. - М. : Ин-т психологии РАН, 2008

16. Чуприков А.П. Распределение рукости и некоторых латеральных антропологических признаков среди практически здорового населения Москвы / А.П. Чуприков, Б.В. Гурова, Н.Ю. Власова, Н.Н. Краснова // Асимметрия. 2010.- Том.5. - С.51-71

17. Репина Н.В. Основы клинической психологии / Н. В. Репина, Д.В. Воронцов, И.И. Юматова - Издательство: "Феникс", 2003. - 480с.

Психология

УДК 159.964.21

студентка Калашян Яна Геннадиевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПОНЯТИЕ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ» В ПСИХОДИНАМИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена раскрытию понятия «психологическая защита» с точки зрения психоаналитического подхода и психодинамического подхода (Т. С. Яценко), описывается ее основная функция и роль в жизни индивида. В работе описаны возможности исследования психологических защит с точки зрения данных подходов, а также анализируется вклад тестовых методик.

Ключевые слова: психологическая защита, базовые защиты, ситуативные защиты, психодинамический подход, тестовые методы.

Annotation. The article is sanctified to opening of concept "Psychological defence" from the point of view of psychoanalytic approach and psychodynamic approach (T. S. Yatsenko), her basic function and role are described in life of individual. Possibilities of research of psychological defence are in-process described from the point of view of these approaches, and also the deposit of test methodologies is analysed.

доминирующее полушарие по отношению к руке. Тогда наблюдается псевдолеворукость или, что бывает чаще, примерно равное использование обеих рук. Зачастую, через несколько занятий под руководством психолога, ребенок начинает без всякого принуждения писать и рисовать правой рукой.

Выводы. На основе проанализированных данных можно сделать вывод, что в литературе нет единого мнения о происхождении и развития левшества. Большое количество авторов так как Е. Д. Хомская, И. В. Ефимова, Е. В. Будыка, Е. В. Ениколопова считают, что леворукость и праворукость является наследственным признаком. В соответствии с этой точкой зрения, внешняя среда лишь способствует или препятствует развитию леворукости. Сторонники противоположной точки зрения признают преимущество внешней среды в происхождении леворукости и праворукости. Существует точка зрения, согласно которой леворукость связана с патологическими процессами в мозге и во всех случаях отражает патологическое развитие или состояние нервной системы. Эти представления подтверждаются преобладанием детей-левшей или детей с признаками левшества среди не успевающих по школьной программе обучения. В целом, хотя вопрос о генезе межполушарной организации мозга не решен окончательно, все большее признание получают концепции о генетической зависимости типа межполушарной асимметрии, о существовании «нормального» семейного левшества при благополучном пренатальном развитии ребенка и «патологического» левшества при определенных нарушениях развития плода в пренатальном периоде (The Asymmetrical Brain, 2003; Леутин В. П., Николаева Е. И., 2005; и др.). Этому не противоречит признание влияния внешней среды на особенности межполушарной организации мозга.

Литература:

1. Будаук-оол Л.К. Функциональная асимметрия мозга и обучение: этнические особенности / Л.К. Будук-оол, М.В. Назын-оол. – М: Академия Естествознания, 2010. – 143 с.
2. Бехтерева Н.П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека / Н.П. Бехтерева - Л.: Медицина, 1971. - 350 с.
3. Березин, Ф.Б. Функциональные моторные асимметрии и психомоторные соотношения / Ф.Б. Березин // Функциональная асимметрия и адаптация человека. – М.,1976. – С.53-56.
4. Деглин В.Л., Черниговская Т.В. Асимметрия / В.Л. Деглин, Т.В. Черниговская // Физиология человека - 1990. - Т. 16. - № 5. - С. 21-24.
5. Додонова Н.А. Особенности переработки информации правым и левым полушарием мозга / Н.А. Додонова, А.Г. Зальцман, А.Я. Меерсон // Физиология человека. - 1984. - Т.10. - № 6. - С. 959-964.
6. Ефимова И.В. Амбидекстры: Нейропсихология индивидуальных различий / И.В. Ефимова - Спб.: КАРО, 2007 — 160с.
7. Ильясов Ф. Н. Информационная специализация и функциональная асимметрия мозга / Ф.Н. Ильясов // Психологический журнал -1987. - Том 8. - №6. - С. 44-47.
8. Костандов Э.А. Функциональная асимметрия мозга и неосознаваемое восприятие / Э.А. Костандов. - М.: Наука, 1983. - 105 с.
9. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Современный психологический словарь /Б.Г. Мещеряков Б.Г., В.П. Зинченко. Издательство: М.: ЕВРОЗНАК, 2007. - 490 с.

Обработка и анализ результатов. Количественная оценка степени оригинальности производится подсчетом количества изображений, которые не повторялись у ребенка и не повторялись ни у кого из детей группы. Одинаковыми считаются те рисунки, в которых разные эталонные фигуры превращались в один и тот же элемент рисунка. Подсчитанный коэффициент оригинальности соотносят с одним из шести типов решения задачи на воображение.

Нулевой тип. Характеризуется тем, что ребенок еще не принимает задачу на построение образа воображения с использованием заданного элемента. Он не дорисовывает его, а рисует рядом что-то свое (свободное фантазирование).

1 тип - ребенок дорисовывает фигуру на карточке так, что получается изображение отдельного объекта (дерево), но изображение контурное, схематичное, лишенное деталей.

2 тип - также изображается отдельный объект, но с разнообразными деталями.

3 тип - изображая отдельный объект, ребенок уже включает его в какой-нибудь воображаемый сюжет (не просто девочка, а девочка, делающая зарядку).

4 тип - ребенок изображает несколько объектов по воображаемому сюжету (девочка гуляет с собакой).

5 тип - заданная фигура используется качественно по-новому. Если в 1-4 типах она выступает как основная часть картинки, которую рисовал ребенок (кружок-голова), то теперь фигура включается как один из второстепенных элементов для создания образа воображения (треугольник уже не крыша, а грифель карандаша, которым мальчик рисует картину).

Рефлексивно-созидательный критерий

Показатель: осознание значимых тем искусства и отражение их в собственной художественно-творческой и экспериментальной деятельности, самооценка процесса и результата творческой деятельности.

Методика «Изучение саморегуляции»

Цель: определение уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности.

Оборудование: образец с изображением палочек и черточек (I-II-II1-1) на тетрадном листе в линейку, простой карандаш.

Порядок исследования. Испытуемому предлагают в течение 15 минут на тетрадном листе в линейку писать палочки и черточки так, как показано в образце, соблюдая при этом правила: писать палочки и черточки в определенной последовательности, не писать на полях, правильно переносить знаки с одной строки на другую, писать не на каждой строке, а через одну. В протоколе экспериментатор фиксирует, как принимается и выполняется задание - полностью, частично или не принимается, не выполняется совсем. Фиксируется также качество самоконтроля по ходу выполнения задания (характер допущенных ошибок, реакция на ошибки, т.е. замечает или не замечает, исправляет или не исправляет их), качество самоконтроля при оценке результатов деятельности (старается основательно проверить и проверяет, ограничивается беглым просмотром, вообще не просматривает работу, а отдает ее экспериментатору сразу по окончании). Исследование проводится индивидуально.

Обработка и анализ результатов. Определяют уровень сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности. Это один из компонентов общей способности к учению.

1 уровень. Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное, в случае необходимости вносит поправки, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.

2 уровень. Ребенок принимает задание полностью, сохраняет цель до конца занятия; по ходу работы допускает немногочисленные ошибки, но не замечает и самостоятельно не устраняет их; не устраняет ошибок и в специально отведенное для проверки время в конце занятия, ограничивается беглым просмотром написанного, качество оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него имеется.

3 уровень. Ребенок принимает цель задания частично и не может ее сохранить во всем объеме до конца занятия; поэтому пишет знаки беспорядочно; в процессе работы допускает ошибки не только из-за невнимательности, но и потому, что не запомнил какие-то правила или забыл их; свои ошибки не замечает, не исправляет их ни по ходу работы, ни в конце занятия; по окончании работы не проявляет желания улучшить ее качество; к полученному результату вообще равнодушен.

4 уровень. Ребенок принимает очень небольшую часть цели, но почти сразу же теряет ее; пишет знаки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения знания в конце занятия; по окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы равнодушен.

Показатель: понимание и передача в художественной работе разницы представлений о красоте человека в разных культурах мира, проявлять терпимость к другим вкусам и мнениям

Методика «Цветик-семицветик»

Цель: диагностика желаний детей.

Оборудование: цветик-семицветик из бумаги.

Порядок исследования. Дети читают (вспоминают) сказку В.Катаева „Цветик-семицветик". Возможен просмотр мультфильма. Каждому вручается приготовленный из бумаги цветик-семицветик, на лепестках которого они записывают свои желания. Лепестки с желаниями дети могут вручить тем, кому они адресованы.

Обработка результатов может проходить по такой схеме: выписать желания, суммируя повторяющиеся или близкие по смыслу; сгруппировать: материальные (вещи, игрушки и т.п.), нравственные (иметь животных и ухаживать за ними), познавательные (научиться чему-то, стать кем-то), разрушительные (сломать, выбросить и т.п.).

Выводы. Акцент в обучения делается на практическом применении школьниками теоретических знаний. В системе начального обучения художественная деятельность является одним из важных факторов развития ребенка: нравственного, умственного, физического, эстетического. Именно в начальных классах закладываются основы социально активной личности,

В этом направлении внимание акцентируется на наличии повреждающих факторов в ходе созревания нервной системы. Леворукость, например, может быть следствием травмы на разных этапах пренатальной и постнатальной жизни.

В исследованиях таких учёных как Ю. В Микадзе [10] и Ш.А. Сулейменова [14] говорится, что в связи с возможностью формирования леворукости вследствие патологии нервной системы следует различать некоторые виды проявления левшества:

1. генетическое (врожденное) левшество;
2. компенсаторное (приобретенное) левшество;
3. вынужденное левшество;
4. псевдолеворукость;

Учёный Ю. В Микадзе [10] пишет, что *врожденную форму* следует рассматривать как один из возможных индивидуальных вариантов нормального морфо - и функциогенеза.

Приобретенная форма леворукости связана с выпадением генетически запрограммированного условия работы определенного участка мозга. Начинают страдать и компенсаторно перестраиваться все внутри. и межсистемные связи данного участка мозга с другими. Успешность последующего психического развития будет определяться, с од. ной стороны, ролью выпавшего звена в этой системе связей и, с другой стороны, продуктивностью произошедших перестроек. Это обусловлено тем, что повреждение конкретного участка мозга приведет к дефицитарности и необходимости перестройки всех психических функций, опирающихся на этот участок по принципу «снизу вверх». В любом случае с точки зрения нейропсихологии важен тот факт, что структурно-функциональная организация мозга левшей в целом и леворуких в частности имеет свои особенности, проявляющиеся в специфическом протекании психических процессов и в ином их топическом распределении по сравнению с правшами. В случае компенсаторной леворукости возможно, например, перемещение речевых функций в правое полушарие. Такое явление может привести к снижению продуктивности процессов, связанных с правым полушарием, что является результатом несовместимости речевых и перцептивных процессов в одном полушарии. Правое полушарие компенсаторно берет на себя речевые функции левого полушария, доминантную роль в их обеспечении, и это приводит к появлению функциональной слабости «собственных» функций по типу синдрома «обкрадывания».

Исследователь Ш.А. Сулейменова [14] в своих работах указывает, что вынужденное левшество характеризуется тем, что выбор ведущей руки у таких левшей обычно связан с травмой правой руки, но может быть и результатом подражания родным или друзьям.

Так же исследователь говорит, что отдельно следует рассматривать псевдолеворукость. К определенному возрасту (окончательно примерно к 5 годам) у ребенка какое-то из полушарий формируется как доминантное по отношению к данной руке (например, у правшей - левое полушарие). Так происходит в норме. Но нередко встречается и нетипичное психическое развитие, когда в соответствующих структурах головного мозга не происходит развития, достаточного для организации специализации полушарий и их взаимодействия между собой. В таких случаях у детей не формируется

Учёный Ф.Б Березин [3] утверждает, что при состояниях тревоги, напряжения усиливается активность правой руки - левого полушария мозга. Так, становится больше у правшей при адаптации к новым условиям жизни.

В нашей работе мы подробно рассмотрим левостороннюю асимметрию, которая вызывает больший интерес во многих науках так же сложность в её изучении и по сей день.

В психологическом словаре Б.Г. Мещерякова, В.П Зинченко [9] леворукость определяется как предпочтительное использование левой руки для выполнения различных действий. В некоторых случаях обусловлена повреждением или заболеванием правой руки, повлекшим невозможность пользования ею (так называемая вынужденная леворукость). Чаще носит врожденный характер и естественным образом проявляется уже на первом году жизни ребенка. Кроме явной, часто встречается скрытая леворукость, при которой человек с детства приучен пользоваться правой рукой, но при выполнении непривычных действий или в состоянии эмоционального возбуждения пользуется левой. Леворукость является одним из признаков левшества (преобладание левой части парных органов над правой).

Также Е.А. Силина [12], отмечают, что леворукость - это не просто предпочтение левой руки, это совершенно другое распределение функций между полушариями мозга. Переучивание леворукого ребёнка означает вмешательство в уже сложившуюся и достаточно сложную функциональную систему. В процессе насильственного переучивания развиваются невротические реакции. А.Л. Сиротюк [13] отмечает, что каждый третий ребёнок с заиканием – это переученный левша.

На основе анализа психофизиологических исследований разных авторов (Т. А. Доброхотова, Н. Н. Брагина, Ю. В. Микадзе, М. М. Безруких) нужно отметить, что существуют разные направления раскрывающие причину леворукости, которые можно объединить в три группы:

1) Генетическое направление

Чаще леворукость передается по мужской линии, и леворуких мальчиков больше, чем девочек. Другим свидетельством является анатомическая асимметрия полушарий. У праворуких ряд симметричных структур в левом и правом полушариях имеет неодинаковые размеры. Данные по организации мозга левшей немногочисленны, но есть свидетельства, что при наследственной леворукости некоторые из этих структур либо имеют меньшую, либо инвертированную асимметрию.

2) Социокультурное направление

Социальное давление, а не морфология стали теми факторами, которые привели к ведущему использованию правой руки. Следствием такого подхода может быть заключение о безвредности переучивания в случае леворукости. В то же время, например, в возрастном аспекте динамика более активного использования правой или левой руки выглядит следующим образом:

• до 1 года 52 % детей более активно используют правую руку, а 47 % — левую; до 2 лет это соотношение равно 70 и 25 %;

• к 7 годам — 85 и 12 %.

Это означает, что по мере обучения и расширения спектра выполняемых действий доминирование правой руки увеличивается.

3) Патологическое направление

проявляющей интерес к трудовой деятельности, самостоятельности, уважения к людям труда и другие ценные качества, способствующие усвоению требований жизни и утверждению в ней.

Основная цель - развитие творческой, активной личности, проявляющей интерес к художественному творчеству и желание трудиться.

Эта цель обуславливает реализацию следующих задач:

1) формирование склонностей и интересов, воспитания поведения учащихся;

2) формирование у учащихся практических навыков художественной обработки различных материалов, конструирования и моделирования; развитие творческой самодеятельности, элементов технического мышления;

3) целенаправленного и систематического формирования умений, навыков планирования трудовых действий, самостоятельного и взаимного контроля оценки своего и чужого труда, самообслуживания.

На основе анализа и обобщения научных данных было выявлено, что в формировании чувств и эмоций младших школьников на уроках изобразительного искусства, большую роль играет художественно-экспериментальная деятельность. В ходе художественно-экспериментальной деятельности ребятам предоставляется возможность выбора художественной формы, художественных средств выразительности. Главным результатом является создание каждым ребенком своего оригинального продукта, а главным критерием оценки ученика является не столько его талантливость, сколько его способность трудиться, способность упорно добиваться достижения нужного результата.

Литература:

1. Бурова, А. И. Эстетическое воспитание школьников / А. И. Бурова, Б. Т. Лихачева. - М.: Педагогика, 2004. - 304 с.
2. Гончаров, И. Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности / И. Ф. Гончаров. - М. : Педагогика, 1986. – 128с.
3. Крутецкий, В. А. Психологические особенности младшего школьника / В. А. Крутецкий – М.: Просвещение ,2011. – 203 с.
4. Методики диагностики младших школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psmetodiki.ru/index.php/mladshie-shkolniki
5. Павлик, К. В. Изобразительное искусство в начальной школе / К. В.Павлик. – М: Наука-Флинта, 2010. – 237 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/922

Педагогика

УДК 371

профессор, доктор педагогических наук
Горбунова Наталья Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, доцент Фоминых Наталия Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТЫСЯЧЕЛЕТИЙ

Аннотация. Успешное решение задач национального воспитания непосредственно связано с совершенствованием подготовки педагогов, их профессионального мастерства, эрудиции и культуры Ни одна другая профессия не ставит таких в требований к человеку, как профессия педагога, учителя, воспитателя Педагог обязан быть яркой, неповторимой личностью, носителем общечеловеческих ценностей, глубоких и разнообразных знаний, высокой культуры; стремиться к воплощению в себе человеческого идеаллу.

Ключевые слова: учитель, процесс становления, личность.

Annotation. The successful solution of problems of national education is directly related to the improvement of the training of teachers, their professional skills, erudition and culture No other profession puts these requirements in the person, the profession of a teacher, teacher educator, the Teacher must be bright, unique personality, the bearer of universal values, deep and varied knowledge of high culture; to seek incarnation in human ideally.

Keywords: teacher, the process of formation of the personality.

Введение. Проблема профессионального становления учителя актуальна в истории развития педагогической мысли. Еще Плутарх в своих «Сравнительных жизнеописаниях» особую роль отводил родителям (отцу) как учителям своего ребенка. В XVI веке «отец был не в праве сам распорядиться воспитанием ребенка – он относил новорожденного на место, называемое «лесхой», где сидели старейшие сородичи по филе. Они осматривали ребенка и, если находили его крепким и ладно сложенным, приказывали воспитывать, тут же назначив ему один из девяти тысяч наделов. Если же ребенок был тщедушным и безобразным, его отправляли к Апотетам (так назывался обрыв на Тайгете), считая что его жизнь не нужна ни ему самому, ни государству, раз ему с самого начала отказано в здоровье и силе» [12].

По мнению Платона, воспитание должно было являться прерогативой государства. «После рождения дети передаются в общественные воспитательные дома, где они должны находиться до 7-летнего возраста под надзором специальных лиц. Главными средствами воспитания в это время являются разнообразные игры, рассказывание сказок и преданий, музыка. С 7

Таблица 1. 3

Варианты профилей латеральной организации мозга по И. В. Ефимовой

Тип профиля	Краткая характеристика
Правый	Сочетание только правых асимметрий
Преимущественно правый	Левая асимметрия только одного парного органа
Смешанный	Сочетание левых асимметрий двух с правыми асимметриями двух других парных органов.
Преимущественно левый	Сочетание левых асимметрий трёх парных органов
Левый	Сочетание только левых асимметрий.
Симметричный	Равенство функций правых и левых частей всех четырёх изученных парных органов

Рассмотрев несколько предложенных вариантов индивидуального латерального профиля, можно отметить. Эти классификации являются схожими, только во втором варианте виды латеральной организации более детально раскрыты, но эти два сравнения чётко показывают многообразия психофизиологических сочетаний. Каждый из них обуславливает разнообразное функционирование сенсорной, моторной и психологической систем организма человека. Такое проявление индивидуальных асимметрии предусматривает существования ряда особенностей во внешнем проявлении её. Одной из таких особенностей является асимметрия рук.

По мнению психологов Е.А. Силиной [12], рука - самый полифункциональный орган двигательной активности. Наиболее распространённые являются - правша, левша и амбидекстр. Руки не равны по точности и скорости движений, совершаемых в разных напраравлениях. Так, точность движений правой руки уменьшается при пемещении тела вправо, левой – влево. Движения ведущей руки дозируются, управляются, точнее, полнее отражают эмоциональные и личностные особенности человека, а движения указательного пальца этой руки точнее модулируются. Левая рука у правшей более вынослива статичному усилию, чаще служит опорой, тогда как правая играет роль активного исполнителя.

В своей работе Е.А. Силина [12] приводит интересные данные об отражении в движениях рук индивидуальных особенностей психики каждого человека получены в исследованиях с использованием принципа миокинетической диссоциации, где испытуемый выполняет каждой рукой без контроля зрения мелкие однообразные движения в трёх взаимно перпендикулярных плоскостях пространства в соответствии с заданными образцами, величина и характер девиаций отражают особенности структурирования мышечного тонуса и позволяют судить о наличии асимметрии.

операций и является одной из причин существования у человека определённого латерального фенотипа (латерализации). По мнению Н.П. Бехтеревой [2], латерализация - это процесс, посредством которого различные функции и процессы связываются с одной или другой стороной мозга. Латеральный фенотип предусматривает набор психофизиологических характеристик мозговых полушарий и особенностями распределения функций в зависимости от ведущего, у каждого человека он свой и носит название индивидуальный латеральный профиль. Физиологи Л.К. Будук-оол [1] и М.В. Назын-оол [11] определяют индивидуальный латеральный профиль (профиль латеральной организации) как индивидуальное сочетание функциональной асимметрии полушарий, моторной и сенсорной асимметрии. В свою очередь такой индивидуальный профиль имеет несколько типов латеральной организации.

Современный нейропсихолог, доктор психологических наук А.Л. Сиротюк [13], выделяет четыре основных типа индивидуального латерального профиля — перекрестный, смешанный, односторонний, гармоничный. Рассмотрим три основных профиля так как гармоничный профиль встречается крайне редко и его можно отнести к смешанному. Данные представлены в табл. 1.2.

Таблица 1. 2

Характеристика типов индивидуального латерального профиля по А. Л. Сиротюк

Тип профиля	**Характерные особенности профиля**
Перекрёстный профиль	При перекрёстном индивидуальном латеральном профиле каждое полушарие организует работу руки, ноги, уха, глаза на противоположной стороне тела. Существует два типа перекрёстного профиля — с ведущим правым или левым полушарием.
Смешанный профиль	При смешанном индивидуальном латеральном профиле ведущее полушарие организует работу одного или двух органов (ухо, глаз, рука) на своей стороне тела, а другие ведущие органы на противоположной стороне тела. Сочетание может быть любым. Однако выделяются смешанные профили с доминированием правого или левого полушария.
Односторонний профиль	При одностороннем индивидуальном латеральном профиле ведущее полушарие организует работу ведущих органов на своей стороне тела. Это самый «невыгодный» индивидуальный латеральный профиль. При работе ведущего полушария в стрессовой ситуации происходит отключение ведомого полушария и нарушение межполушарного взаимодействия, что значительным образом снижает синхронную работу мозга.

В это же время российский учёный, кандидат биологических наук И.В Ефимова [6], приводит несколько иную классификацию профилей латеральной организации мозга, которая несколько отличается от предыдущий. Рассмотрим её в таблице 1. 3.

лет все дети должны посещать школы типа афинских. Характер же физического воспитания должен приближаться к спартанскому [11].

В основе психологических взглядов Аристотеля лежит представление о единстве души и тела как формы и материи и о наличии у человека трех видов души: растительной (функции питания и размножения), животной (функции ощущения и желания), разумной (функции мышления). Исходя из этих представлений, Аристотель видел задачу воспитания в развитии этих видов души, чему соответствует физическое, нравственное и умственное воспитание в их гармоническом единстве [11].

Изложение основного материала. Проблема профессиональной подготовки учителя была актуальной в разные исторические эпохи. Так, еще Марк Фабий Квинтилиан, римский педагог-оратор одним из первых в истории педагогики выразил требования к учителю. Он отмечал, что учитель, прежде всего, должен вызвать в себе отцовские чувства к своим ученикам; быть простым в преподавании, терпеливым в работе, более усердным, чем требовательным. Учитель должен охотно отвечать тем, кто спрашивает, и заставлять отвечать молчаливых. М.Ф. Квинтилиан отмечал, что учитель должен быть основательно подготовлен, поэтому решительно отвергал мнение, что для обучения детей младшего возраста пригоден менее способный и подготовленный учитель, чем для детей старшего возраста. Если начальное обучение поручить плохом учителю, то в будущем будет трудно исправлять его ошибки. Он считает, что детским головам вредит чрезмерная требовательность учителя, поскольку от нее рождается робость, неверие и, наконец, отвращение к учебе. Среди его требований к учителю можно выделить: образованность, любовь к детям, осторожный и внимательный подход к ним, изучение ребенка, сдержанность, разумный подход к наградам и наказаниям.

В 12 книгах «О воспитании оратора» обобщает современную ему греческую и римскую философскую и педагогическую литературу, свой опыт как преподавателя школы риторов. Призывал к свободному, творческому, а не догматическому применению рекомендаций учителем [3].

Выдающийся французский мыслитель эпохи Возрождения Мишель Монтень выдвигал ряд требований к учителю: «Если учителя… просвещают своих многочисленных учеников, преподнося им всем один и тот же урок и требуя от них одинакового поведения, хотя способности их вовсе не одинаковы, но отличаются и по своему объему, и по своему характеру, то нет ничего удивительного, что среди огромной толпы детей найдется всего два или три ребенка, которые извлекают настоящую пользу из подобного преподавания.

Пусть учитель спрашивает с ученика не только слова затверженного урока, но смысл и самую суть его, и судит о пользе, которую он принес, не по показаниям памяти своего питомца, а по его жизни. И пусть, объясняя что-либо ученику, он покажет ему это с сотни разных сторон и применит к множеству различных предметов, чтобы проверить, понял ли ученик как следует и в какой мере усвоил это…

... Пусть наставник заставляет ученика как бы просеивать через сито все, что он ему преподносит, и пусть ничего не вдалбливает ему в голову, опираясь на свой авторитет и влияние; пусть принципы Аристотеля не становятся его неизменными основами, равно как не становятся ими и принципы стоиков или

эпикурейцев. Пусть учитель изложит ему, чем отличаются эти учения друг от друга; ученик же, если это будет ему по силам, пусть сделает выбор самостоятельно или, по крайней мере, останется при сомнении. Только глупцы могут быть непоколебимы в своей уверенности» [10].

О роли учителя в обучении и воспитании детей писал известный чешский педагог-демократ, основоположник дидактики – Ян Амос Коменский. Раскрывая цель, принципы, методы обучения и воспитания детей, он большое внимание уделил личности учителя, его роли в учебно-воспитательной работе школы.

Принцип «учить интенсивно, чтобы ни у учеников, ни у учителей не было перегрузки или скуки, чтобы обучение происходило с большим удовольствием для обеих сторон», по мнению Я.А. Коменского, выдвигает особые требования к учителю. Ему, создателю будущего, необходимо много знать и уметь; владеть искусством обучения и воспитания; знать, почему, когда и как необходимо проявлять умение использования искусства строгости; необходимо возбуждать в детях горячее желание познания и обучения, а это возможно, если учитель будет привлекать их своими манерами и словами, родительским отношением, если он будет честным и трудолюбивым [7].

Высказывания об учителях находим в трудах Дидро: «Каких качеств мы должны желать хорошему учителю? Глубокого знакомства с предметом, который он будет преподавать, честной и чувствительной души.

Если занятия учителя будут оплачиваться хорошо, если его профессия будет почитаться особо почтенной, если получаемое им вознаграждение будет единственным источником его существования и если он знает, что, потеряв должность, он лишится и уважения, и средств к жизни, ручаюсь, что учитель будет добросовестным или, по крайней мере, приложит все усилия, чтобы казаться таким...

Я требую от учителя только добрых нравов, так же как я потребовал бы их от каждого гражданина; только такой просвещенности, какая потребна для преподавания в школе, и хоть немного терпения, которое у него, несомненно, найдется, если он вспомнит, что и сам был когда-то неучем…

Я ограничусь двумя словами относительно самого преподавания. Если ученики поймут, как тяжел труд учителя, они легче будут переносить свою собственную усталость. Вместо того чтобы подчеркивать превосходство своих знаний, разумнее делать вид, что сам учишься и работаешь вместе с учениками; именно так легче всего ознакомить учеников с искусством объяснения… Пусть учитель, решающий для своего ученика арифметическую задачу, допустит ошибку; затем он признает ее и вернется назад; начав решение задачи снова, он, наконец, найдет правильное решение. Я полагаю, что этим путем он лучше научит своего ученика, нежели когда быстро и без всяких доказательств даст ему верное решение.

Недостаточно регулярно оплачивать труд учителей, нужно также обеспечить их старость и инвалидность. Предоставление пожизненной пенсии после определенного числа лет беспорочной службы сделало бы их более внимательными к своим обязанностям, больше привязало бы их к месту и послужило бы им поддержкой в их трудных занятиях.

Не рискую высказываться по такому вопросу, позволительно или нет учителям принимать подарки или иные приношения от родителей; разрешить – это значит родить злоупотребления, запретить – еще не значит

Таблица 1. 1

Функциональная характеристика полушарий мозга во взаимосвязи

Функции полушарий	**Правое**	**Левое**
Логика и распознавание образов	Способно воспринимать информацию в целом, работать сразу по многим каналам и, в условиях недостатка информации, восстанавливать целое по его частям. С работой правого полушария принято соотносить творческие возможности, интуицию, этику, способность к адаптации. Правое полушарие обеспечивает восприятие реальности во всей полноте многообразия и сложности, в целом со всеми его составными элементами. Таким образом, логика левого полушария без правого окажется ущербной.	Способность к речи, анализу, детализированию, абстракции обеспечивается левым полушарием мозга. Оно работает последовательно, выстраивая цепочки, алгоритмы, оперируя с фактом, деталью, символом, знаком, отвечает за абстрактно-логический компонент в мышлении.
Распознавание цветов	Обеспечивает словесное кодирование основных цветов с помощью простых высокочастотных названий (синий,красный). В целом правое полушарие ответственно за формирование жёстких связей между предметом и цветом, цветом и словом, словом и сложным цветным образом предметного мира.	Обеспечивает словесное кодирование цветов с помощью относительно редких в языке, специальных и предметно соотнесенных названий. При угнетении левого полушария из лексикона исчезают такие названия цветов, как оранжевый, терракотовый, вишневый, цвет морской волны и т.п.
Организация речи	Формирует целостность смыслового содержания, обеспечивает эмпирическое и образное (метафорическое) мышление, создает ассоциации на основе наглядно-чувственных представлений о предмете; правое полушарие опирается на образное отображение предметного мира.	Обеспечивает теоретическое мышление, грамматическое оформление высказывания и характеристику свойств предметов;точные, дословно воспринимаемые обозначения, «слова-концепты».

На основе этой характеристике можно сделать вывод, что каждое из полушарий выполняет определённые функции и обладает своим механизмом познания окружающий действительности и переработки информации. Благодаря распределению функций они являются созависимы и взаимодополняемы. Именно такое соотнесении в выполнении мозговых

Современные физиологи, Л.К. Будук-оол [1] и М.В. Назын-оол [11], рассматривает межполушарную асимметрию мозга как сложное свойство мозга, отражающее различие в распределении нервно-психических функций между его правым и левым полушариями.

Асимметрия мозга бывает разных видов и каждый из них отвечает за определённые функции. Учёный — психолог Н.В. Репина [17], выделяет следующие типы асимметрии: моторные асимметрии (мануальную, ножную, оральную, глазодвигательную и т.д.), сенсорные (зрительную, слуховую, тактильную) и психические (асимметрия организации речи и других психических функций).

В прошлом столетие стало окончательно известно, что левое полушарие - база логического абстрактного мышления, правое - база конкретного образного. От того, какое из полушарий наиболее развито у человека (в силу ли врождённых свойств, в силу ли воспитания), зависит его индивидуальность, особенности его восприятия. Каждое из полушарий мозга отвечает за проделывание определённых операций и специфическим образом перерабатывает полученную информацию.

Исследования Э.А. Костандова [21] показали, что обработка информации начинается в правом полушарии, так как оно воспринимает и анализирует поступающие сигналы быстрее. Однако существуют различные мнения относительно обработки информации полушариями. Опираясь на исследования Н.А. Додоновой [5], без тренировки в обоих полушариях обработка информации идёт последовательно, а по мере тренировки левое полушарие переходит на параллельную обработку. Из всего потока информации каждое полушарие выбирает для обработки преимущественно ту часть информации, для которой оно предназначено или одну и ту же информацию, но тем способом, которым оно владеет. Не смотря на первоочерёдность полушария, головной мозг перерабатывает получаемый материал во взаимосвязи из вне.

У каждого полушария существует свой тип мышления при помощи которого он обрабатывает информацию. Российский учёный Ф.Н. Ильясов [7] указывает, что с функциями левого и правого полушария у человека связаны два типа мышления — абстрактно-логическое и пространственно-образное. Это и позволяет по-разному обрабатывать информацию.

Доктор медицинских наук, профессор А.П. Чуприков [16] выделяют следующие особенности переработки информации левым и правым полушарием, и ведущие функции каждого из них. Благодаря такому распределению функций между полушариями и существует функциональная асимметрия мозга, определяющая человеческие особенности мозга. Сравнительная характеристика представлена в табл. 1.1.

воспрепятствовать этому. Издание запретительных законов, исполнение которых затруднительно, – плохая политика.

Как раздобыть учителей? В настоящее время их приходится приглашать из всех стран, закрывая глаза на то, хороши, посредственны или плохи они, лишь бы они были людьми добрых нравов. Им приходится платить большое жалованье» [4].

И.Гербарт писал: «Большинство тех, кто занимается воспитанием, совершенно не постарались о том, чтобы выработать себе круг собственных воззрений в этой области. Он складывается у них постепенно из их собственных особенностей и из индивидуальности и окружения питомца. Если они отличаются изобретательностью, то они пользуются всем, что им попадается, чтобы подготовить возбуждения и занятия для предмета своего попечения; если же они отличаются осторожностью, то они отделяют то, что может повредить здоровью, добродушию и манерам… Но воспитатели не перестают жаловаться на то, что обстоятельства портят им все дело: прислуга, родственники, товарищи, половой инстинкт и университет! Все это довольно естественно там, где случай больше, нежели человеческое искусство, определял ту духовную диету, ту часто скудную пищу, при которой не всегда может развиться крепкое здоровье, способное при всяких условиях противостоять непогоде» [2].

Дистервег сформулировал систему дидактических правил, изложенных в «Руководстве к образованию немецких учителей» (1835). Дистервег популяризировал профессию учителя и признавал, что учитель играет решающую роль в воспитании и обучении детей.

«Идея, которой служит учитель, состоит в насаждении нравственности в роде человеческом. Ей отдается он всей душой, она владеет им безраздельно. Она не засела в его голову как надуманный принцип, но перешла ему в плоть и кровь. Не он ею владеет, а она им. Он – учитель по призванию; его нельзя представить себе не кем иным, как учителем. Преподавание обратилось в его жизнь, в его пищу; оно нераздельно связано с ним. И не чудо, если учительское дело становится у него свободным искусством, и он на всех своих учеников накладывает печать своего духа! Как он находит свое счастье в обучении, так можно считать счастливцами тех, кто у него учится» [5].

Любовь учителя к предмету, владение методикой преподавания, умение вызвать у ученика радостное осознание знания и умения, желание учиться – вот основа успешной работы учителя, считал А.Дистервег. Но эти положения, по его мнению, вступят в силу только при условии систематической самообразования, совершенства в своей специальности, систематического изучения педагогики и методики. Он считал, что образование никогда и нигде не будет чем-то завершенным, оно находится в состоянии становления и изменений, реализуется в деятельности и совершенствовании. Процесс обучения других для самого учителя, утверждал А.Дистервег, является школой самообразования. Поэтому он должен постоянно работать над расширением своего кругозора: общего – как человек и гражданин, специального - как учитель.

А.Дистервег утверждал: «Как никто не может дать другому того, чего не имеет сам, так не может развивать, воспитывать и обучать других тот, кто сам не обладает должным уровнем развития, воспитания и обучения» [5].

Профессиональная подготовка, по Кершенштейнеру, должна осуществляться в так называемых дополнительных школах для работающих подростков, имеющих образование в объеме народной школы.

«К счастью, в большинстве случаев склоняется к ним мягкое сердце учителя, который с любовью и добротой ловит пугливых птичек, убирает большие камни, препятствующие им идти вперед по новой, непривычной тропе знания. И жернова систематической методики размалывают твердые зерна чужеродного и в душе нежеланного знания в муку и кашу, чтобы и самый слабый мог воспринять новую пищу» [6].

По мнению Вильгельма Августа Лая, «Задачей воспитателя является, прежде всего, изучение врожденных и приобретенных реакций питомца, ибо от них, прежде всего, зависит круг представлений и идей. В качестве реакций должны рассматриваться: рефлексы, инстинкты, произвольные и автоматические действия, привычки и навыки, возникающие путем упражнений из волевых действий» [9].

Выдающийся просветитель XVIII в. Г.С. Сковорода высоко ценил труд учителя, был к нему требовательным: сила педагога в его знаниях, благородстве, любви к детям, к своему делу. Истинного учителя, по мнению Г.С.Сковороды, характеризует, прежде всего, любовь к своему народу, высокая человечность, принципиальность, отсутствие различия между словом и делом. Важным качеством учителя мыслитель считает педагогическое мастерство: умение излагать интересно, наглядно, применять упражнения, работу над книгой, владение голосом и т.п. [13]

Работая попечителем Одесского и Киевского учебных округов, Н.Н.Пирогов лаконично формулирует требования к учителю:

«– Каждый учитель должен иметь достаточную общую и специальную подготовку.

– Он должен стоять как можно выше в нравственном и общекультурном отношении.

– Учитель должен стремиться к совершенствованию педагогического мастерства: «Какую бы систему не выбрали и как бы умело не был составлен устав, какими бы хорошими ни были инструкции и программы, все-таки весь успех дела будет зависеть от личности» [8].

Весомый вклад в решение проблемы подготовки учителя внес выдающийся отечественный педагог К.Д.Ушинский, который подчеркивал социальную и нравственную роль учителя, одновременно называя его воспитателем. Давая высокую оценку деятельности учителя в обществе, он писал: «Воспитатель, который стоит на одном уровне с современным воспитанием, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, является посредником между всем, что было благородного и высоко морального в прошлой истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину. Он чувствовал себя живым звеном между прошлым и будущим ...» [15].

К.Д. Ушинский подчеркивал, что воспитатель должен обладать широким кругом знаний по анатомии, физиологии, философии, экономики и других наук, а главное – знать ребенка во всех отношениях. Эти знания педагог назвал человековедением.

Психология

УДК: 159.9

аспирант Зотова Анна Андреевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ХАРАКТЕРИСТИКА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ МОЗГА И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛЕВШЕСТВЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается функциональная асимметрия человека как основа его существования. Она служит одним из интегральных параметров, связывающих организм человека с окружающей средой, от которой зависит нормальное функционирование и, следовательно, жизнедеятельность организма в целом. Благодаря межполушарной асимметрии у каждого человека существует свой профиль латеральной организации, что является основой его биологической индивидуальности. Так же в статье раскрывается характеристика левшества как одного из профилей латеральной организации мозга человека, и теории происхождения данного явления.

Ключевые слова: функциональная асимметрия мозга, профиль латеральной организации мозга, теории происхождения левшества, леворукость.

Annotation. This article discusses the functional asymmetry of the human as the foundation of its existence. It is one of the integral parameters of connecting humans with the environment, which depends on the normal functioning, and, consequently, functioning of the organism as a whole. Through hemispheric asymmetry each person has its own profile of lateral organization that is the basis of its biological individuality. Also in the article the characteristic of left-handedness as one of the sections of the lateral organization of the human brain, and the theory of the origin of this phenomenon.

Keywords: functional asymmetry of the brain profile of lateral organization of the brain, the theory of the origin of left-handedness, left-handedness.

Введение. Работа мозговых структур является сложным и основополагающим процессом в развитии и функционировании всего организма человека. Функциональные особенности мозга подчиняет себе основные психические процессы такие как восприятие, мышление, память, ощущения, внимания, речь, воображение, а также двигательную систему. Благодаря набору этих качеств человек полноценно взаимодействует с окружающим миром и различными воздействиями на него.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи заключается в характеристики функциональной асимметрии мозга, а так же подробное рассмотрение левосторонней асимметрии, которая вызывает больший интерес в изучении.

Изложение основного материала статьи. По мнению российских физиологов и психологов В.Л. Деглина [4], Т.В. Черниговской [15], одна из особенностей мозга человека—так называемая функциональная специализация полушарий мозга, также она носит название функциональная асимметрия.

эмоционально-нравственной дезориентации и в целом провоцируют риск эмоционального выгорания.

Крайняя выраженность эмоциональной устойчивости провоцирует возникновение симптома эмоционального дефицита, что отрицательно отражается, прежде всего, на воспитательных функциях учителя. Чем больше педагог склонен к традиционным формам деятельности и не готов сталкиваться с новыми задачами, тем чаще он склонен к чувтствительности к психотравмирующим факторам профессиональной деятельности, с которыми, по его мнению, совладать крайне тяжело.

Полученные результаты могут быть использованы в практике психокоррекции и психопрофилактики негативных психических состояний учителей школ, а также выявлении групп риска среди учителей с выраженной предрасположенностью к эмоциональному выгоранию. Перспективой исследования может быть построение комплексной модели психических состояний в структуре профессиональной деятельности педагога.

Литература:

1. Баранов А.А. Психология стрессоустойчивости педагога: теоретические и прикладные аспекты / Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Баранов Александр Аркадьевич. - СПб., 2002.-310 с.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы / В.А. Бодров. - М.: ИП РАН, 1995. - 136 с.
3. Ганзен В.А. Систематика психических состояний человека / В.А. Ганзен, В.Н. Юрченко // Вестник ЛГУ. - 1991. - Серия 6, вып 1. - С. 47-55.
4. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека / А.Б. Леонова. - М.: МГУ, 1984. - 199 с.
5. Митина Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец. - М.: Флинта, 2001. - 192 с.
6. Прохоров А.О. Психические состояния и их функции / А.О. Прохоров. Казань: КГПУ, 1994. - 168 с.
7. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А.О. Прохоров. - М.: ПЕР СЭ, 2005. - 352 с.

Л. Н. Толстой в своем педагогический труде «Общие замечания для учителя» писал, что совершенным делает учителя сочетание любви к детям с профессиональными знаниями и увлеченностью педагогической деятельностью. «Для того чтобы, несмотря на это всегдашнее недовольство собою, иметь сознание приносимой пользы, нужно иметь одно качество. Это же качество восполняет и всякое искусство учительское и всякое приготовление, ибо с этим качеством учитель легко приобретет недостающее знание.

Если учитель во время трехчасового урока не чувствовал ни минуты скуки, он имеет это качество. Качество это есть любовь. Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам.

Среди требований к личности учителя, выдвинутых А. Волошиным в начале XX в., важная роль отведена методике преподавания, которой должен обладать учитель: «Метода учителя только тогда имеет силу, а обучение тогда будет артистическое, когда учитель является артистом, когда в обучение свое вложит живую личность» [8].

П.П. Блонский утверждал, что учителя должны быть воспитанными и глубоко образованными людьми, непрерывно совершенствуя свои знания и мастерство, быть интересными личностями, которые любят жизнь. Чтобы стать такими учителями, считал он, студенты еще в вузе должны принимать активное участие в педагогической работе и общественной жизни. П.П. Блонский также призвал к органическому единству теоретической и практической подготовки, тесной связи педагогической теории со школьной практикой и реализовал эти требования в своей практической деятельности в качестве руководителя и преподавателя Академии социального воспитания. Он утверждал, что практикой обучения можно овладеть только на практике; педагогику невозможно изучить только лекциями и книгами, а важным условием формирования практических умений и навыков в стенах педагогического вуза является практика [1].

Идеи известных педагогов относительно задач, содержания и методов подготовки учителя получили широкое признание и распространение в педагогике 50–70-х годов. В.А. Сухомлинский подчеркивал необходимость глубокого знания науки, основы которой преподает учитель, творческого владения педагогикой и психологией, технологии и техникой педагогической работы, педагогической и языковой культурой. В. А.Сухомлинский всегда показывал пример создания творческой лаборатории учителя, его обогащения из года в год. «По своей логике, с философской основой, с творческим характером, – утверждал ученый, – педагогическая работа невозможна без элемента исследования ... Становится мастером педагогического труда быстрее тот, кто почувствовал в себе исследователя» [14].

Близость педагогического труда к научному исследованию В. А. Сухомлинский видел в анализе фактов и необходимости предвидеть. Учитель, считал он, который не умеет или не хочет мыслями проникать в глубину фактов, в причинно-следственные связи между ними, превращается в ремесленника, а его труд при отсутствии умение предвидеть становится мукой: учитель мучается сам и мучает детей.

Т.о., идеи выдающихся деятелей народного образования, известных отечественных педагогов о принципах и содержание подготовки учителя на разных исторических этапах имеют большое значение для теории и практики высшего педагогического образования. Обоснованные ими принципы связи обучения и воспитания будущих учителей с жизнью, единства теоретической и практической подготовки, сочетание учебной работы в вузе с самообразованием будущих учителей, подготовки их как в преподавательской, так и к воспитательной работе стали ведущими и получили дальнейшее развитие в теории и практике современной высшей педагогической школы.

Таким образом, проблема профессиональной подготовленности учителя к педагогической деятельности в контексте современных подходов связана с его личным опытом, личным выбором, личностными ценностями.

Каким же должен быть учитель? Есть требования, которые не изменились на протяжении столетий, это: любовь к детям, любовь к профессии, профессиональный интерес, самоотверженность, стремление к самосовершенствавнию, интеллегентность, оптимизм.

Кто же должен учить? «Много тысяч лет тому назад увидел Бог, что множатся пороки людей и решил помочь им. Созвал он высоких Духов и сказал: «Люди потеряли свой путь. Как быть?» Один из Духов предложил навеять на людей сон пророческий, другой – послать манну небесную, третий – воду от Бога. И только четвертый Высокий Дух изрек: «Вложи в каждого человека жажду к познанию и дай им учителя».

Изменения, происходящие в стране, в обществе обусловили трансформацию требований, предъявляемых к современному учителю. Каким же он должен быть? Конечно же, это человек, способный создавать условия для развития творческих способностей, развивать у учеников стремление к творческому восприятию знаний, учить их самостоятельно мыслить, самостоятельно формулировать вопросы для себя в процессе изучения материала, полнее реализовывать их потребности, повышать мотивацию к изучению предметов поощрять их индивидуальные склонности и дарования. Современный учитель находится в постоянном творческом поиске, а также в поиске ответа на актуальный проблемный вопрос «чему учить школьников?», он должен научить их учиться на протяжении всей жизни.

Выделим основные компетенции современного учителя:

– Уметь учиться вместе с учениками.

– Уметь планировать и организовывать самостоятельную деятельность учащихся (помогать учащемуся определять цели и образовательные результаты на языке умений/компетенций).

– Уметь мотивировать учащихся, включая их в разнообразные виды деятельности, позволяющие наработать им требуемые компетенции.

– Уметь «инсценировать» учебный процесс, используя разнообразные формы организации деятельности и включая разных учащихся в разные виды работы и деятельности, с учетом их склонностей, индивидуальных особенностей и интересов.

– Уметь занимать позицию эксперта в отношении демонстрируемых учащимся компетенций в разных видах деятельности и оценивать их при помощи соответствующих критериев.

фрустрации, реалистически настроенных, мало импульсивных и инертностью в коммуникативной сфере.

Существуют значимые взаимосвязи доминирующих психических состояний с локусом контроля личности. Ответственность за происходящие события в личной жизни является детерминантой активной жизненной позиции педагога ($r=0,405$; $p\leq0,01$) и общим чувством удовлетворенности самореализации ($r=0,393$; $p\leq0,01$). Чем выше интернальность в области достижений, тем сильнее вера в собственные возможности, готовность к преодолению препятствий на пути к достижению поставленных целей, потребность интенсивно выполнять необходимые преобразования, тем больше ощущение раскованности ($r=0,318$; $p\leq0,05$). Переживание тревоги чаще отмечается у учителей с интернальным контролем в сфере переживания неудач ($r=-0,321$; $p\leq0,05$).

Напряженность, повышенная возбудимость и переживание беспокойства провоцируют возникновение симптомов физиологического дискомфорта ($r=0,507$; $p\leq0,001$). Снижение общего самочувствия и ощущение когнитивного дискомфорта характерны для учителей с выраженными свойствами прямолинейности, консерватизма, неорганизованности. Нарушения в эмоционально-аффективной сфере чаще могут возникать у лиц эмоционально неустойчивых, сензитивных, тревожных, с выраженной эмпатичностью ($r=0,316$; $p\leq0,05$). Состояние социального дискомфорта свойственно для педагогов с интровертированной установкой личности, нонконформными, предпочитающими собственное мнение и способ решения жизненных ситуаций ($r=0,325$; $p\leq0,05$). В целом же, индекс хронического утомления выше у учителей с эмоциональной неустойчивостью, выраженной эмоциональной лабильностью с тревожным радикалом личности.

Для учителей с экстернальным локусом контроля в сфере здоровья свойственно переживание физиологического дискомфорта ($r=-0,341$; $p\leq0,05$) и состояния общего недомогания ($r=-0,309$; $p\leq0,05$). Лица, принимающие на себя ответственность за происходящие с ним неудачи, склонны к ощущению эмоционального дискомфорта, а социальный дискомфорт испытывают педагоги с интернальностью в области межличностных отношений ($r=0,331$; $p\leq0,05$) и ответственных за состояние и благополучие семьи ($r=0,377$; $p\leq0,05$).

Выводы. Характерными признаками затруднений в деятельности педагога является переживание напряженных психических состояний, чаще препятствующих выполнению деятельности, а также возникновение специфических эмоциональных реакций и неадекватного поведения и общения.

Переживания психотравмирующих факторов чаще возникает у педагогов с интернальным локусом контроля в сфере достижений. Для учителей с экстернальностью в сфере здоровья свойственно переживание физиологического дискомфорта. Лица, склонные к интернализации неудач, которые с ними происходят, склонны к переживанию эмоционального дискомфорта, а неудовлетворенность в социальной сфере чаще испытывают педагоги с интернальностью в сфере межличностных отношений и крайне ответственных за состояние и положение дел в своей семье.

Такие, крайне нежелательные в профессии учителя, черты, как черствость, жесткость по отношению к окружающим, слабая сензитивность выступают детерминантой неадекватного избирательного эмоционального состояния,

Эмоциональная устойчивость, в своем крайнем проявлении (эмоциональная отстраненность), может провоцировать симптом эмоционального дефицита (r=0,437; p≤0,01). Властные, стремящиеся к лидерству, самоуверенные педагоги склонны к интеллектуально-эмоциональному затору, ощущают себя «загнанными в клетку» (r=0,379; p≤0,05), а также могут отмечать элементы эмоционально-нравственной дезориентации (r=0,352; p≤0,05).

Одним из ведущих личностных факторов переживания эмоционального выгорания является фактор I. Черствость, жесткость по отношению к окружающим, слабая сензитивность могут выступать детерминантой неадекватного избирательного эмоционального состояния (r=-0,320; p≤0,05), эмоционально-нравственной дезориентации (r=-0,363; p≤0,05) и в целом обуславливают выраженность фазы резистенции (r=-0,360; p≤0,05). Высокий уровень тревожности выступает фактором, обуславливающим переживание состояния тревоги (r=0,412; p≤0,01) и протекания фазы напряжения в целом (r=0,379; p≤0,05). Интересен факт обратной значимой связи фактора O с симптомом редукции обязанностей (r=-0,402; p≤0,01). То есть, самоуверенные личности с высоким порогом тревожности склонны к обесцениванию объекта профессиональной деятельности (личности учащихся).

Обнаружены значимые корреляционные связи компонентов эмоционального выгорания с интернальностью. Симптом переживания психотравмирующих обстоятельств чаще возникает у педагогов с интернальным локусом контроля в сфере достижений (r=0,405; p≤0,01). Общий уровень интернальности обуславливает выраженную неудовлеренность своей жизнью (r=0,407; p≤0,01) и влияет на возникновение эмоциональной скупости (r=0,414; p≤0,01). Повышенная тревога характерна для учителей с интернальностью контроля в области неудач и межличностных отношений (r=0,422; p≤0,01), причем, если контроль в последней сфере преобладает экстернальный, то возможно ощущение «загнанности в клетку» (r=-0,329; p≤0,05). Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование тем выше, чем ярче выражена экстернальная установка в отношении переживаемых неудач (r=0,368; p≤0,05).

Доминирование определенного типа психических состояний также зависит от личностных характеристик. Активное отношение к жизненной ситуации чаще проявляется у экстравертов (r=0,398; p≤0,01). Социальная смелость и внутренняя готовность к риску определяют стеничную реакцию на возникшие трудности (r=-0,337; p≤0,05) и ощущение уверенности в своих силах (r=-0,350; p≤0,05), которое также зависит от консервативной позиции (r=-0,341; p≤0,05).

Интенсивное стремление осуществить необходимое, переживание большой значимости происходящих в жизни событий, скованность в принятии однозначных решений характерны для учителей с выраженной тревожностью, ранимостью (r=-0,328; p≤0,05), склонных к точности выполнения социальных требований (r=0,404; p≤0,01), фрустрированности и напряженности (r=0,349; p≤0,05). Ревнивость, завистливость и подозрительность, повышенная осторожность выступают детерминантой ощущения неудовлетворенности самореализации и ходом жизни в целом.

Ровный положительный эмоциональный тон, адекватность эмоциональной саморегуляции свойственны для педагогов с высокой толерантностью к

– Уметь подмечать склонности учащегося и в соответствии с ними определять наиболее подходящий для него учебный материал или деятельность.

– Владеть проектным мышлением и уметь организовать групповую проектную деятельность учащихся и руководить ею.

– Владеть исследовательским мышлением, умея организовать исследовательскую работу учащихся и руководить ею.

– Использовать систему оценивания, позволяющую учащимся адекватно оценивать свои достижения и совершенствовать их.

– Уметь осуществлять рефлексию своей деятельности и своего поведения и уметь организовать ее у учащихся в процессе учебных занятий.

– Уметь вести занятия в режиме диалога и дискуссии, создавая атмосферу, в которой учащиеся хотели бы высказывать свои сомнения, мнения и точки зрения на обсуждаемый предмет, дискутируя не только между собой, но и с учителем, принимая то, что собственная точка зрения может быть также подвергнута сомнению и критике.

– Владеть компьютерными технологиями и использовать их в учебном процессе.

Новый виток цивилизационного развития Российской Федерации, обусловленный включением 21 марта 2014 года в ее состав новых субъектов – Республики Крым и города федерального значения Севастополя, потребовал радикального обновления на этих территориях системы ценностных ориентаций как в экономике и политике, так и в подходе к образованию. Сложившаяся социальная ситуация кардинально по-новому ставит проблему подготовки педагогических кадров, требует научного переосмысления ценностей образовательной системы Республики Крым, формирования профессиональной компетентности учителя, актуализирует поиск инновационных форм этого процесса в период обучения в учебном заведении.

Изменения станут возможными лишь, если понять, что традиционной целью образования всегда было овладение системой знаний, основами наук; память обучающихся перегружалась многочисленными фактами, понятиями, именами, датами. Но знания не всегда отражаются в действиях. Наукой доказано, что для жизненного успеха необходимы не сами знания, а умения их применить в соответствии с конкретной жизненной ситуацией. «Исследования, проведенные психологами Гарвардского университета, показали, что успех на 85% зависит от личностных качеств, правильного выбора линии поведения, и только на 15% определяется имеющимися знаниями». Таким образом, необходимость сместить акценты в образовании из усвоения фактов на овладение способами взаимодействия с миром приводит к осмыслению необходимости изменить характер учебного процесса и способов деятельности обучающихся всех уровней образования.

Важной особенностью ФГОС ВО являются следующие инновации, выделенные нами в процессе анализа законодательно-нормативных документов об образовании Российской Федерации и изучения теоретической базы, положенной в основу разработки нового поколения Стандартов.

Представленные инновации акцентируют наше внимание и на основных понятиях, вводимых в систему образования ФГОС ВО: системно-деятельностный подход; понятия «компетенции» и «ключевые компетенции».

Системно-деятельностный подход базируется на теоретических

положениях концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, которые выявили основные психологические закономерности процесса обучения детей и обосновали структуру учебной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей онтогенетического развития детей и подростков. Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические особенности человека являются результатом преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую путем последовательных преобразований.

Основная идея системно-деятельностного подхода заключаются в том, что главный результат обучения – это не отдельные знания, умения и навыки, а возможность и готовность человека к эффективной и производительной деятельности в различных социально-значимых ситуациях.

Системный подход – это подход, в котором любую систему воспринимают как совокупность взаимозависимых элементов. Умение увидеть задачу с различных сторон, проанализировать множество решений, из одного целого выделить составляющие или, напротив, из разрозненных фактов собрать целостную картину, – это умение, которое помогает как во время уроков, но и в обычной жизни. Деятельностный подход дает возможность конкретно воплотить принцип системности в практику.

Изменение требований к формулировке результатов образования меняет содержание и организацию образовательного процесса. Под содержанием образования рассматриваются «знания, умения, компетенции, виды и способы действия» [16], а под результатом – создание основы для их самостоятельного усвоения.

Объективной проблемой внедрения ФГОС ВО в Республике Крым является острая необходимость технологической адаптации учебно-воспитательного процесса в соответствии с новыми требованиями. Традиционными педагогическими технологиями, разработанными для «знаниевого» подхода, невозможно производительно формировать ключевые компетенции младших школьников. Следовательно, актуализируется задача обновления системы педагогических технологий, которыми должны овладеть учителя начальных классов, как процессуального условия реализации ФГОС ВО в высших учебных заведениях Республики Крым.

Психологический фактор, способность реагировать на изменения, гибкость в принятии новых решений, умение преодолевать стереотипы мышления и действий – еще одна проблема внедрения ФГОС ВО в практику учебных заведений Республики Крым. Обеспечение готовности учителя к реализации новых задач в личностном и профессиональном измерениях выступает обязательным условием внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов.

Выводы. Отмеченное позволяет утверждать, что в процессе внедрения ФГОС ВО самым сложным «субъектом» является учитель, которому необходимо осуществить глобальную перестройку образовательного процесса: освоить новую законодательно-нормативную базу системы образования Российской Федерации, инновационные педагогические технологии взаимодействия, новую систему контроля и оценивания учебных достижений; при этом сохраняя уважение к традициям фундаментальности педагогического образования России.

Анализ состоавляющих индекс хронического утомления позволяет судить о том, что наиболее выраженным является симтомокомплекс «сниженная мотивация в сфере социального взаимодействия» (M=2,69; S=1,61), то есть стремление пораньше закончить работу, переживание усталости от взаимодействия с учениками или коллегами и т.д. Менее всего выражен физический дискомфорт (M=5,47; S=2,41), что, очевидно, объясняется невысокими физическими нагрузками и достаточно комфортными условиями для работы в школе.

Величина общего индекса (M=17,14; S=6,04) свидетельствует об отсутствии признаков хронического утомления в целом по группе, однако показатель максимального значения этого фактора (max=30,0) демонстрирует наличие испытуемых с типичным уровнем выраженной утомляемости и сниженной работоспособностью.

Для большинства учителей характерен средний уровень сформированности симптомов хронического утомления. То есть, не смотря на небольшую часть испытуемых имеющих крайние варианты проявления диагностируемых признаков, больше половины переживают состояние утомления, связанное, наверное, с периодом окончания учебного года, что на данном этапе работы учителя связано с подготовкой учеников к сдаче экзаменов и организацией выпускной кампании.

У половины учителей отсутствуют признаки хронического утомления, четверть выборки демонстрирует начальный уровень утомления, у нескольких учителей присутствуют выраженные признаки, а с крайними вариантами хронического утомления в анализируемой выборке учителей нет. Вероятно, лица, у которых выявлено наличие потенциальных симптомов хронического утомления, - носители слабого типа нервной системы, и это может выступать в тесной связи с состоянием эмоционального выгорания (по методике В. Бойко).

У лиц с выраженным значением индекса хронического утомления чаще возникает необходимость актуализировать в деятельности резервные ресурсы, что, вследствие этого, усугубляет состояния перенапряжения и истощения.

Так как гипотеза нашего исследования предполагает выявление личностных детерминант психических состояний учителей, интерес представляют данные корреляционного анализа личностных черт с параметрами психических состояний.

Установлено, что симптом переживания психотравмирующих обстоятельств не зависит от личностных особенностей, за исключением фактора Q1 ($r=-0,410$; $p\leq0,01$), то есть, чем больше педагог склонен к традиционным трудностям и не готов сталкиваться с новыми задачами, консервативен, тем больше он склонен к переживанию психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые по его мнению трудно устранимы. Отметим, что данный фактор не обуславливает динамику других состояний. Существует значимая обратная связь фактора А с некоторыми психическими состояниями, то есть, у педагогов, склонных к замкнутости и интровертированности, больше риска переживания симптомов неудовлетворенности собой ($r=-0,376$; $p\leq0,05$), расширения сферы экономии эмоций ($r=-0,368$; $p\leq0,05$) и личной отстраненности ($r=-0,395$; $p\leq0,01$). Ощущение неудовлетворенности собой также может возникать чаще у лиц с неуверенностью в своих силах, тревожностью и повышенным самоконтролем ($r=-0,364$; $p\leq0,05$).

выражены у испытуемых примерно на одном уровне, что можно сказать и о степени однородности индивидуальных значений по фазам эмоционального выгорания.

Для учителей общеобразовательной школы не является типичным проявление компонентов эмоционального выгорания. Если для некоторых испытуемых характерен повышенный уровень симптоматики названного состояния, то, скорее всего, эти показатели относительно независимы, и могут выступать как следствие индивидуального уровня работоспособности, а показатели сложившегося симптома психического состояния не входят в общую интегральную структуру конкретной фазы эмоционального выгорания.

Существуют статистически значимые различия в количестве испытуемых, находящихся на разных фазах эмоционального выгорания (χ^2=15,1902; p≤0,001), в то время как равномерное распределение испытуемых по уровням проявления фаз эмоциоанльного выгорания не обнаружено ни в отношении несформированного (χ^2=3,2209; p>0,05), ни складывающегося (χ^2=4,0038; p>0,05) ни, тем более, сформировавшегося (χ^2=0,000; p>0,05), что указывает на, вероятно, специфичный тип организации сиптоматики эмоционального выгорания у учителей школ.

Иная тенденция отмечается в отношении результатов, полученных по методике, диагностирующей доминирующие психические состояния. Наиболее выраженными доминирующими психическими состояниями у учителей являются высокий тонус (M=51,0; S=14,4), что проявляется в стеничности и предметной эргичности, а также положительный образ себя, однако достаточно высокий показатель может быть индикатором неадекватной самооценки и непонимания себя. Последнее, вероятно выступает защитной формой поведения при высоком уровне ожидания положительного отношения к себе со стороны других. Наименее выраженным показателем является среднее, полученное по шкале «удовлетворенность жизнью» (M=38,6; S=20,12). Стоит отметить наибольший уровень дисперсии по этой шкале (S^2=205,0), что свидетельствует о большом разбросе индивидуальных показателей, то есть в выборке учителей встречаются лица, переживающие крайнюю неудовлетворенность, так и те, которые вполне удовлетворены своей жизнью в целом.

Один из менее выраженных видов состояний – спокойствие. Значение ниже среднего (M=42,8; S=10,7) свидетельствует о преобладании тревожного состояния, что согласуется с тенденцией к выраженным показателям тревоги по методике Бойко. Практически все доминирующие состояния находятся в пределах статистической нормы. Исключение составляют заниженные значения по шкале удовлетворенности, что говорит о том, что учителя в большинстве своем не совсем удовлетворены жизнью, самореализацией, переживают ощущение нехватки жизненных сил. Данный показатель является важным в оценке общего фона состояния личности, так как переживание неполноты жизни может выстуапть индикатором слабой опоры для психологической устойчивости. Рассматриваемый признак приобретает специфичный характер в сочетании с превышающим норму средним показателем положительного образа себя: низкая самокритичность обуславливается переживанием неудовлетворенности, и, возможно, выступает потенциальной детерминантой эмоционального выгорания учителя.

Литература:

1. Блонский П. П. Мои воспоминания / П.П.Блонский. – М., 1971.– 165 с.
2. Гербарт И. Ф. Избранные педагогические сочинения, т. I. М., Учпедгиз, 1940, стр. 148-160, 168-179
3. Глебовский В. А. Древние педагогические писатели в биографиях и образцах, СПб., 1903, стр. 96-112
4. Дени Дидро. Собрание сочинений, т. X, М., ГИХЛ, 1947, стр. 275-371
5. Дистервег. А. Избранные педагогические сочинения. М., Учпедгиз, 1956, с.198
6. Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации, изд. 2. Пг., Изд-во «Школа и жизнь», 1920, стр. 80-97
7. Коменский Ян Амос Избранные педагогические сочинения. М., Учпедгиз, 1955, стр. 161-376
8. Кравець В. П. Історія української школи і педагогіки / В.П.Кравець. – Тернопіль, 1994. – 324 с, с. 80
9. Лай. В. А. Школа действия. Реформа школы сообразно требованием природы и культуры. СПб., изд-во «Школа и жизнь», 1914, стр. 7-9, 53-79
10. Монтень Мишель Опыты, кн. I. М.-Л., Изд-во АН СССР, 1960, стр. 189-212
11. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля. Пг., Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1916, стр. 36-49
12. Плутарх. Сравнительные жизнеописания. В трех томах, т. I. М., ИЗД-ВО АН СССР, 1961, стр. 63-72
13. Сковорода Г. С Убогий жайворонок // Сковорода Г. С Твори: В 2 т. – К.: А.Т. „Обереги”, 1994. – Т. 2. – С 124–137
14. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві /В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1988. – 303 с., с. 248
15. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання / Ушинський К.Д. Вибрані твори: В 2 т. – Т. 4. – С. 192–417, с. 192
16. ФГОС начального общего образования, утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ 06.10.2009 № 373, с. 5

Педагогика

УДК 378.147

доктор педагогических наук, профессор кафедры бизнес-информатики и математического моделирования Гордиенко Татьяна Петровна
Институт экономики и управления
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);
преподаватель Бугаева Полина Викторовна
Институт ядерной энергии и промышленности
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЭЛЕКТРОЭНЕРГЕТИКА И ЭЛЕКТРОТЕХНИКА»

Аннотация. В статье рассмотрено формирование профессиональных навыков у студентов в высших учебных заведениях, в процессе изучения дисциплины «Теоретические основы электротехники».

Ключевые слова: профессиональное образование, самостоятельная работа, электротехническая подготовка.

Annotation. In article problems of obtaining professional skills at students in the highest specialized educational institutions are considered, during studying of discipline "Theoretical bases of electrical equipment".

Keywords: professional education, independent work, electrotechnical preparation.

Введение. Современный инженер-электрик это специалист, который может быстро приобретать новые знания и также быстро трансформировать их в умения. Для этого необходимо формировать его профессиональные умения и навыки в процессе обучения. Поэтому процесс профессиональной подготовки инженера-электрика должен быть построен, как показывают исследования и опыт работы, на сочетание традиционных и инновационных форм, средств, приемов и методов для получения более высоких результатов при подготовке. При этом основной целью преподавателя является выбор оптимального соотношения между этими методами обучения. Так, например, во время изучения дисциплины «Теоретические основы электротехники» мы используем традиционные виды занятий: лекция, практическое и лабораторное занятия, расчетно-графические работы, а также инновационные - виртуальные лабораторные работы, которые выполняются с помощью среды Matlab Simulink.

Формулировка цели статьи. Для получения высокого уровня профессиональной электротехнической подготовки необходимо рассмотреть интеграцию традиционных и инновационных методов обучения.

Изложение основного материала. Многие проблемы, возникающие у студентов в процессе обучения в высших учебных заведениях, вызваны неосознанным выбором специальности, низким уровнем умений самостоятельно работать. Психолого-педагогические исследования у нас в

условия труда и т.д.). Профессиональная деятельность учителя отличается наличием большого числа эмоциогенных факторов (внутренних и внешних), которые влияют на специфику возникновения и протекания психических состояний [1], [4], [5], но личностный потенциал педагога может выступить одним из основных рычагов совладания с негативными психическими состояниями. Целью нашего исследования является выявление индивидуально-личностных детерминант психических состояниях учителей школ. Мы предполагаем, что индивидуально-личностные свойства выступают фактором, определяющим актуальные и доминирующие психические состояния учителей школ; к базовым детерминантам психических состояний относятся личностные факторы эмоциональности и интернальности.

Изложение основного материала статьи. Для диагностики особенностей психических состояний учителей были использованы: методика диагностики степени эмоционального выгорания В.В. Бойко, опросник «Доминирующие психические состояния» (Л.В. Куликов), шкала состояний (Э. Гролл и М. Хайдер), опросник «Степень хронического утомления» (А.Б. Леонова). Индивидуально-личностные свойства определялись с применением личностного факторного опросника Р.Б. Кэттелла и методикой диагностики локуса субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М.Эткинда). Выборку испытуемых составили 42 педагога общеобразовательных школ Донецкой области Украины. Все испытуемые – женщины. Педагогический стаж составляет от 7 до 18 лет, средний возраст 34,5 года. Все учителя задействованы в учебном процессе средней и старшей школы. 15% выборки – учителя с высшей категорией, 10% - учителя с категорией «учитель-методист».

Анализ данных позволил прити к следующим результатам. По методике диагностики эмоционального выгорания, в целом, картина вполне благоприятная, так как больше половины испытуемых не переживают выраженные признаки указанного синдрома. Однако при общем впечатлении, стоит обратить внимание на долю испытуемых с вероятностью возникновения определенных симптомов. Наибольшая доля испытуемых с достаточной вероятностью проявления признаков эмоционального выгорания приходится на фазу напряжения (начальную фазу), причем чаще встречаются учителя с вероятностью возникновения тревожных состояний; также стоит отметить наибольшую часть испытуемых со сложившимся симптомом переживания тревоги. Менее всего у учителей проявляются симптомы переживания психотравмирующих обстоятельств. В фазе резистенции чаще проявляются вероятные признаки редукции профессиональных обязанностей и неадекватное избирательное эмоциональное реагирование. Результаты нескольких учителей демонстрируют формирующийся симптом упрощения профессиональных обязанностей. Не выявлено учителей, у которых отмечены признаки фазы истощения. У одного испытуемого проявляются вероятные показатели эмоционального дефицита и отстраненности, однако, эти свойства, скорее выражены на ситуативном уровне.

Ни один симптом в выборке не является достаточно сформированным, однако, максимальные значения указывают на то, что в выборке есть испытуемые как со складывающимся симптомом, так и сложившимся уже. Но указанная тендеция характерна только лишь для некоторых симптомов фазы напряжения. Значения дисперсий свидетельствуют о том, что все симптомы

Психология

УДК: 159.942.5

кандидат психологических наук, доцент Вакарев Евгений Семенович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. Статья касается результатов исследования взаимосвязи индивидуальных свойств личности учителей с психическими состояниями. Подробно описаны актуальные и домимнирующие психические состояния у педагогов. Показано, что выраженность психических состояний учителей определяется эмоциональными чертами личности и локусом контроля.

Ключевые слова: психические состояния, личность учителя, эмоции, эмоциональное выгорание.

Annotation. The article deals with the results of studies on the correlation of individual personality traits of teachers with psychological states. It is spoken in detail description of actual and dominant psychological states at teachers. It is shown that the severity of psychological states of teachers determined emotional personality traits and locus of control.

Keywords: psychological states, teacher's personality, emotions, emotional burn-out.

Введение. Изменение социально-экономических и, как следствие, профессиональных условий жизнедеятельности учителей, осознание необходимости дальнейшего профессионального самосовершенствования и поиска творческих, инновационных подходов и технологий; перестройка ценностно-смысловых и мировоззренческих позиций учителя, связанных с преобразованиями в общественной жизни резко отражаются на профессиональной деятельности педагога. Труд учителя общеобразовательной школы отличает очень высокая эмоциональная загруженность, что провоцирует возникновение и протекание негативных психических состояний. В огромном количестве исследований категория «психические состояния» остается предметом многочисленных дискуссий, отсутствуют четкие определния как содержания, так и формальных характеристик этого понятия. Одной из причин выступают противоречивые взляды на механизмы психических состояний, а это, в свою очередь обусловлено неоднозначным пониманием роли личностных свойств в возникновении, динамике и своеобразии протекания психических состояний.

Формулировка цели статьи. Между психическими состояниями и продуктивностью труда педагога существует определенная зависимость, согласно которой психические состояния учителя влияют на продуктивность его труда. В исследованиях [2], [3], [6], [7] доказано, что психические состояния определяются двумя группами факторов: субъективные (типологические свойства, черты характера, здоровье, установки, мотивация и прочее) и объективные (социальная среда, степень изменчивости окружения,

стране и за рубежом это подтверждают. На втором курсе количество студентов, которые не хотят обучаться конкретной специальности, достигает апогея, происходит «отсев» совсем случайных людей, которые вообще не знают, зачем они пришли в данное высшее учебное заведение. Следовательно, необходимо дифференцировать студентов по их отношению к своей будущей специальности. Становление личности студентов как будущих специалистов усложняется, если профессия выбиралась компромиссно, а не по собственному желанию.

На стадии профессионального образования, утверждают Э.Ф. Зеер и Э.Э Симанюк, разочарование в выбранной специальности переживают многие студенты. Возникает неудовлетворение отдельными предметами, появляются сомнения в правильности профессионального выбора. Это так называемый кризис профессионального выбора [3, с.37]. Задача высшей школы – помочь преодолеть этот кризис. Поэтому, вопрос личностного развития студента и формирования его готовности к будущей профессиональной деятельности – ключевые в теории и практике усовершенствования работы современного высшего учебного заведения. При этом одной из ведущих проблем является посторенние такой системы образовательного процесса, которая бы оптимально учитывала закономерности не только личностного развития студента, но и его профессиональное становление как специалиста.

На студенческую пору выпадает возможность развития интеллектуального комплекса, сенсорных процессов и восприятия, наибольшая пластичность в создании сложных психомоторных и других умений. В этом возрасте проявляется наибольшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, способность к решению вербально - логических задач и тому прочее. Это «золотая пора» человека для высокого развития комплекса его функциональных уровней, достижения самых высоких результатов, которые основываются на всех предыдущих процессах его биологического, психологического и социального развития, относительно большая свобода и независимость от родителей [4, с. 78].

Современная педагогика отказывается от «авторитарного управления», в котором студент является «объектом» обучающих влияний, и переходит к системе организации поддержки и стимуляции познавательной самостоятельности объекта студента, созданию условий для творчества, т.е. к педагогике сотрудничества. Поэтому перед преподавателями возникает вопрос создания и применения интерактивных методов обучения как составляющей части современных инновационных технологий, которые помогают студентам раскрыться как личности, и выступают как условия подготовки конкурентоспособного специалиста. Интерактивные методы обучения (информационные, познавательные, мотивационные, регулятивные) позволяют уже в учебных аудиториях приобретать профессиональные качества, потому что привлекают студентов к решению проблем, максимально приближенных к будущей деятельности. Кроме того, применение этих методов обучения развивают внимание, память, мышление, творческие способности, умения находить оптимальные и простые решения. Они позволяют упростить приобщение к нормам общества, адаптировать к условиям окружения, совершать контроль, усовершенствовать умения выражать свои мысли, умения слушать собеседника и другое. В последние года интерактивные методы

обучения принимают новые аспекты, которые заставляют активизировать мышление. Студент должен быть активным вне зависимости от его желания.

Разработка комплекса учебно-воспитательных методик, внедрение инновационных методов обучения, направлены на самообразование будущих специалистов. При этом самостоятельная работа студентов выступает, как деятельность обучения, в соответствии с которой самостоятельность студента формируется при условии интериоризации им всей совокупности целесообразных действий, выполненных в заданных условиях. Интериоризация (от лат interior – внутренний) – процесс превращения внешних, реальных действий с предметами на внутренние, идеальные действия. При этом они подлежат специфической трансформации – обобщаются, вербализуються, сокращаются и главное, становятся способными к дальнейшему развитию. Интериоризация дает возможность человеку оперировать образами предметов, которых в определенный момент времени нет в ее поле восприятия, мысленно перемещаться в прошлое, будущее и тому подобное. Благодаря интериоризации внешние факторы человеческого поведения превращаются в устоявшиеся внутренние качества личности.

Организационно – психологическая структура самостоятельной деятельности, смысловые аспекты ее элементов, их взаимосвязь и методика разработки учебной дисциплины «Теоретические основы электротехники»; подходы, условия, критерии, принципы и методы; система организационного и методического обеспечения самостоятельной работы студентов, которая включает ее планирование, организацию, методику разработки учебных материалов, что в совокупности создают надлежащие условия для реализации профессионального самообразования [1, с. 210].

Небольшое количество выпускников технических специальностей с высоким уровнем профессиональной подготовки объясняется, прежде сего, недостатком введения современных технологий, форм и методов интерактивного обучения фундаментальных дисциплин [2, с. 54-57]. Для формирования профессиональной направленности у студентов, повышения у них уровня мотивации к самостоятельной работе над материалами практических занятий, к усвоению материала, обобщения и систематизации знаний целесообразно использовать интерактивные методы обучения с применением прикладных задач и межпредметных связей, которые активизируют их познавательную деятельность. Процесс формирования умения самостоятельно работать, способствует формированию профессиональной направленности, профессионально-деловых качеств на первых курсах обучения, что в конечном результате повышает качество профессиональной подготовки специалистов, которые способны конкурировать на рынке труда.

На современном этапе наблюдается резкое возрастание объемов информации, теоретических и практических знаний и умений, необходимых высококвалифицированному специалисту. Если увеличить учебные планы и программы новыми материалами, без увеличения сроков обучения, то это может привести к снижению квалификации выпускников. Следовательно, необходимо коренное изменение технологий обучения, которое позволит удовлетворить нужды государственных, корпоративных, акционерных и других предприятий в высококвалифицированных специалистах.

29. Старшенбаум Г. В. Динамическая психиатрия и клиническая психотерапия. – М.: Изд-во Высшей школы психологии, 2003. – 367 с.

30. Фаликман М. В. Общая психология в 7-тт. – М.: Академия, 2006. – Т. 4.: Внимание. – 476 с.

31. Фурман А. В., Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: навчальний посібник. – Львів: Новий Світ, 2006. – 360 с.

32. Шабанов П. Д. Основы наркологии. – СПб: Лань, 2002. – 560 с.

33. Bleuler E. Lehrbuch der Psychiatrie. – Berlin; Heidelberg: Springer &Verlag, 1983. – 744 S.

34. Broadbent D. E. Decision and Stress. – London: Academic Press, 1971. – 522 p.

35. Brunner E. Y, Mizin V. I. Grape polyphenols attenuate psychological stress. / Eds. G.N. Pierce et al. // Chapter 19 in Advanced Bioactive Compounds Countering the Effects of Radiological, Chemical and Biological Agents, NATO Science for Peace and Security.- Series A: Chemistry and Biology: Springer Science+Business Media Dordrecht, 2013. – P. 229-240.

36. Dalgleish T., Lauren Navrady L, Bird E., Hill E., Dunn B. D., Golden A-M. Method-of-Loci as a mnemonic device to facilitate access to self-affirming personal memories for individuals with depression clinical // Psychological science, April 2013. – №1. – P. 156-162.

37. Ebbinghaus H. Memory: a contribution to experimental psychology. – New York, NY: Dover Publications, 1987. – 123 p.

38. Kahneman D. Attention and effort. – N. J.: Prentice Hall, 1973. – 245 p.

39. Miller G. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information // The psychological review. – 1956. – №63. – P. 81-97.

40. Neumann O. Visual attention and action. In O. Neumann & W. Prinz (Eds.), Relationships Between Perception and Action: Current Approaches. – Berlin: Springer-Verlag, 1990. – P. 227-267

41. Norman D. Toward a theory of memory and attention // Psychological Review. – 1968. – 75. – P. 522-536.

42. Tracy B. Million dollar habits: practical, proven power practices to double and triple your income. – Irvine, CA: Entrepreneur Press, 2006. – 315 p.

43. Treisman A. Selective attention in man // British Medical Bulletin. – 1964. – №20. – P. 12-16.

44. Treisman A. Strategies and models of selective attention // Psychological Review. – 1969. – №76. – p. 282-299.

45. Treisman A. M. Monitoring and storage of irrelevant messages in selective attention // J. of Verbal Learning and Verbal Behavior. – 1964. – №3. – P. 449-459.

46. Van der Heijden A. H. C. Attention in vision: Perception, communication and action. – Hove, New York: Psychology Press, 2004. – 378 p.

47. Van der Heijden A. H. C. Selective attention in vision. – London, New York: Routledge, 1992. – 310 p.

9. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб: Питер Ком, 1999. – 528 с.

10. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.

11. Диагностика познавательных способностей: методики и тесты; учеб. пособ. – М.: Академический Проект; Альма Матер, 2009. – 533 с.

12. Лакин Г. Ф. Биометрия. – М.: Высшая школа, 1990. – 352 с.

13. Ланда А. Н. Некоторые вопросы изучения личности и познавательных функций у больных наркоманией опиатами // Некоторые проблемы наркомании. Сб. научных трудов. – М., 1989. – С. 103–110.

14. Лекции по наркологии / Под ред. Н. Н. Иванеца. – М.: Нолидж, 2000. – 448 с.

15. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология: практическое руководство. – М.: МЕДпресс-информ, 2002. – 592 с.

16. Нейрокогнитивные расстройства у больных с опиатной зависимостью и их нейропсихологическая диагностика: [пособие для врачей]. – СПб: Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева, 2008. – 50 с.

17. Немов Р. С. Психология: учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3-х кн. Кн. 3: Психодиагностика. – М.: Владос, 1998. – 632 с.

18. Новиков И. А. Основные направления социально-психологической реабилитации наркоманов в условиях стационара: автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» . – Ярославль, 2004. – 24 с.

19. Оруджев Н. Я. Дезадаптация лиц с наркологическими заболеваниями: автореф. на соискание ученой степени доктора медицинских наук. – М., 2002. – 39 с.

20. Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии. / Под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб: Питер, 2000. – 560 с.

21. Рибалов О. В. Аветіков Д. С., Іваницька О. С. Сучасний погляд на діагностику токсичного некрозу щелепних кісток у наркозалежних пацієнтів // Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії. – 2013. – Т. 13, Вип. 4. – С. 248-253.

22. Рохлина М. Л, Козлов А. А. Наркомании. Медицинские и социальные последствия. Лечение. – М.: Анахарсис, 2001. – 208 с.

23. Рохлина М. Л., Козлов А. А. Психоорганический синдром у больных наркоманиями // Вопросы наркологии. – 2000. – №3. – С. 29–35.

24. Рохлина М. Л., Козлов А. А., Усманова Н. Н., Смирнова Е. А. Применение церобролизина в терапевтической программе при героиновой наркомании // Современные проблемы наркологии. Матер. междунар. научно-практич. конф. 18-20 ноября 2002 г., Москва. – М., 2002. – С. 98-102.

25. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с.

26. Руководство по аддиктологии / Под ред. проф. В. Д. Менделевича. – СПб: Речь, 2007. – 768 с.

27. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб: Речь, 2006. – 161 с.

28. Сиволап Ю. П. Предмет и основные понятия наркологии: представление об аддиктивных расстройствах // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2010. – №110, 5. – С. 3-10.

Задача высшего специального образования подразумевают разработку концептуальных основ формирования личности профессионала на новой предметной основе, которая содержит интеграцию учебной, научной и производственной деятельности студента. Целью его деятельности становится не просто усвоение некоторой части социального опыта, зафиксированного в виде учебной информации, но и формирование способности к выполнению профессиональной деятельности на основе этих знаний.

Успех формирования стойкого профессионального интереса зависит от создания дидактической системы, которая предвидит и охватывает главные направления, как в профессиональной подготовке, так и в формировании личности современного специалиста в условиях научно-технического прогресса. Под дидактической системой формирования профессиональных интересов понимается взаимосвязанная совокупность психологично-педагогических условий, методических приемов и способов обучения и воспитания, которые наиболее эффективно способствуют пробуждению и становлению интереса. Профессиональный интерес – это направленность личности на успешное овладение выбранной специальностью вследствие осознания ее общественной и личной значимости и эмоциональной привлекательности. Он выражается в стремлении студентов глубже познать свою профессию, в добросовестном отношении к освоению профессиональных умений и навыков, в психологической и практической готовности работать по выбранной профессии.

В процессе исследования мы разработали модель обучения, которая учитывает базовый уровень подготовки, интегрированные связи содержательных направлений курсов фундаментальных наук, дисциплины «Теоретические основы электротехники» и особенности профессии инженера-электрика.

Уточним некоторые моменты организации профессиональной электротехнической подготовки студентов. Первичное изучение дисциплины «Теоретические основы электротехники» начинают со второго курса, к этому моменту изучены основные темы по дисциплинам математического направления и физики. Процесс обучения на каждом этапе включает более глубокое изучение материала предыдущих тем (метод дидактической спирали); на изучение целесообразно выделить 4-6 часов в неделю (лекции, практические занятия и лабораторные работы); лабораторные работы следует проводить в подгруппах не более 6 человек, в зависимости от типа лабораторной установки; виртуальные лабораторные работы рекомендуется выполнять во время самостоятельной работы с учетом рекомендаций преподавателя (задание на выполнение можно рекомендовать сделать студентам как индивидуально, так и коллективно).

Приведем пример проведения практических занятий для студентов направления подготовки «Электроэнергетика и электротехника», профиль подготовки «Нетрадиционные и возобновляемые источники энергии».

Принципы проблемности, личная значимость и профессиональная направленность являются основными принципами отбора содержания практических занятий. Большинство занятий проходит с использованием активных методов обучения. Рассмотрение и усвоение необходимых теоретических положений, которые используются в курсе «Теоретических

основы электротехники», проводились нами на практических занятиях с использованием проблемного метода.

Этот метод довольно часто используется для активизации учебного процесса. Его суть заключается в постановке задачи, которая фиксирует определенное противоречие и предлагается решить его во время практического занятия. *Задача: Подобрать проволочный реостат (рисунок 1.1) для регулирования напряжения приемника в пределах от 60 до 100В, если сопротивление приемника 100 Ом, а напряжение сети 110В.*

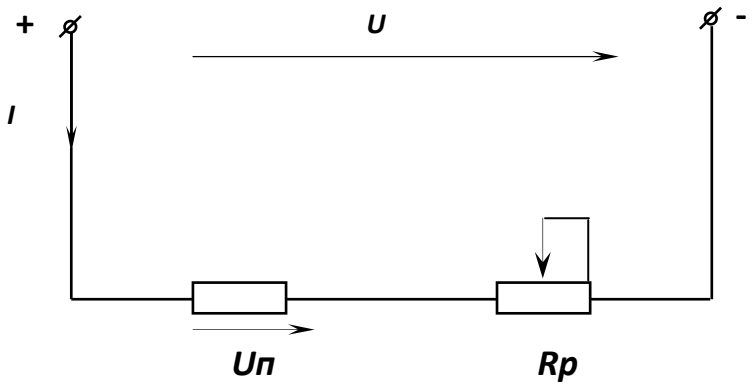


Рисунок 1. 1

Решение такой задачи позволит выйти на более высокий уровень познания, а это является гарантией творческого подхода к осмыслению реальной практической проблемы. Базируясь на подобных задачах можно сформулировать ряд разных заданий, каждое из которых будет нести свою учебную нагрузку.

Все студенты, которые станут инженерами-электриками, начинают свою профессиональную электротехническую подготовку с изучения раздела «Электрические цепи постоянного тока».

Тема «Электрические цепи постоянного тока».

Практическое занятие 1 – Расчет простых цепей постоянного тока. Основные понятия: электрическая цепь, источник, приемник. Структура электрической цепи. Виды соединений приемников электрической энергии (последовательное, параллельное, смешанное). Законы Ома. Метод преобразования для решения простых электрических цепей.

Цель занятия – акцент на основных понятиях и простейших методах решения электрических цепей постоянного тока, введенных в курсе физики; на конкретном примере показать простую электрическую цепь постоянного тока и ее элементы. Отработать навыки решения простых электрических цепей постоянного тока.

Практическое занятие 2,3 – Расчет сложных цепей постоянного тока.

Цель занятия – определить понятие сложной электрической цепи постоянного тока. Рассмотреть методы решения сложных электрических цепей

Мы считаем, что улучшение памяти у наркозависимых в процессе реабилитации следует проводить поэтапно. Сначала следует сосредоточиться на улучшении долговременной памяти путем назначения препаратов, улучшающих этот вид памяти, а также на обучении больных приемам мнемотехники, основанным, в первую очередь, на оперировании числовой информацией. Кроме того, наряду с собственно терапией, активно должны использоваться техники медитации и аутотренинга.

Следующим этапом психокоррекционной работы с когнитивной сферой должно стать обучение больных приемам ассоциативной связи числовой информации с вербальной, как, например, в известном методе локусов (*method of loci*) [36], который рекомендовал еще древнеримский оратор Марк Туллий Цицерон (*Marcus Tullius Cicero*).

Продолжительность каждого этапа программы психологической реабилитации должно составлять не менее 20-25 дней. Это связано с тем, что для прочного закрепления той или иной информации, навыка либо привычки необходим минимум 21 день [31, с. 45; 42].

Благодарности. Главврачу Ялтинского Центра реабилитации человека И. В. Александрову и наркологу И. О. Александровой за оказание помощи при организации проведения исследования.

Литература:

1. Абзолеев В. А., Колягин В. В. Нейрофизиологические аспекты влияния наркотических веществ на Центральную нервную систему. В: Тезисы Международной конференции «Наркомания, алкоголизм – угроза цивилизации», 11-13 июня 1998 г. – Иркутск: Оперативная типография «На Чехова», 1998. – С. 16-17.

2. Абзолеев В. А., Колягин В. В. Патофизиологические механизмы действия наркотических веществ на головной мозг // Психосфера. – 2000. – №1(11).

3. Баулина М. Е. Нейропсихологических анализ состояния высших психических функций у больных героиновой наркоманией // Вопросы наркологии. – 2002. – №1. – С. 57–61.

4. Бруннер Е. Ю., Александров И.В., Александрова И.О. Особенности личности мужчин, употребляющих опиоиды // Психиатрический вестник. – 2009. – №2. – С. 20-29.

5. Бруннер Е. Ю. Динамика показателей внимания опиатзависимых юношей при работе с корректурной пробой на основе офтальмологических колец Е. Ландольта. // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2014. – №2 (1) . – С. 25-37.

6. Бруннер Е. Ю. К вопросу методологии диагностики внимания и автоматизации обработки данных корректурной пробы на основе офтальмологических колец Е. Ландольта. // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2012. – №36 (60). – С. 188-195.

7. Бруннер Е. Ю. Лучше, чем супервнимание: методики диагностики и психокоррекции: психология внимания; оценочные тесты; развивающие игровые упражнения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 317 с.

8. Бруннер Е. Ю. Показатели внимания студентов гуманитарного ВУЗа // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – №46. – С. 24-29.

обработки информации: пока испытуемые были сосредоточены на запоминании первых прочитанных слов, они не успевали воспринимать те слова, которые были зачитаны позже.

На основании данных об отсроченном воспроизведении заученных слов можно заключить, что у больных нарушен процесс перевода вербальной информации из кратковременной памяти в долговременную.

Отсутствие значимых корреляционных связей между показателями памяти и внимания объясняет сложности, связанные с сосредоточением на информации, которую необходимо запомнить, а также возможные причины ее искажения.

Применение кластерного анализа позволило рассмотреть процесс обработки информации у наркозависимых.

Согласно полученной на основе эмпирических данных кластерной модели, на первых этапах обработки информации после её поступления в кратковременную память одним из важных процессов является процесс ее опознания. Этот процесс происходит путем сличения поступившей информации с уже хранящейся в долговременной памяти. На этом этапе большое значение приобретают аттенционные процессы, связанные с контролем точности сличения и восприятия информации.

В своей совокупности, описанные и сопряженные с ними процессы, согласно кластерной модели, определяют скорость первичной обработки информации. Важным является то, что именно на этом этапе у испытуемых возникают ошибки разного рода, которые приводят не только к текущим ошибочным действиям, но и к искажению информации, поступающей в долговременную память. На этом же уровне обработки информации активно задействуется и оперативная память. Тем самым, становится очевидным, что осуществление математических операций с числами в уме происходит после сличения числовых образов, находящихся в кратковременной памяти, со словесными, которые находятся в долговременной. При этом обращение к долговременной памяти также может быть связано и с вспоминанием алгоритма либо инструкции. Учитывая, что ошибочные действия находятся на одном уровне с оперативной памятью, которая определялась посредством логических операций, становится очевидным, что употребление опиатов приводит к нарушению так называемого «интеллектуального» внимания и мышления, связанного, в первую очередь, с синтезом информации.

Как показывает кластерная модель, параллельно с описанной обработкой входящей информации, в которой непосредственно участвуют перцепция, память и мышление, происходят и важные аттенционные процессы. Эти процессы, с одной стороны, ограничивают, а, следовательно, и предохраняют мозг от перегрузки, а с другой – связаны с концентрацией внимания на деятельности и с оценкой эффективности производимой работы.

В заключение хотелось бы отметить, что, несмотря на то, что в большинстве схем лечения наркомании присутствуют медицинская и психотерапевтическая составляющие, тем не менее, в них практически отсутствуют процедуры, направленные на восстановление памяти и внимания. Так, например, в некоторых работах лишь указывается на желательность применения церебролизина, который у больных опийной наркоманией приводит к постепенному улучшению концентрации внимания, активации процессов умственной деятельности, росту *IQ* [24].

постоянного тока: метод по законам Кирхгофа, метод контурных токов, метод узловых потенциалов, метод эквивалентного генератора, метода наложения на примере конкретных задач.

Практическое занятие 4 – Расчет нелинейных цепей постоянного тока.

Цель занятия - освоить теоретический материал, пройденный на лекционных занятиях. Рассмотреть методы анализа нелинейных цепей постоянного тока, а также научится выбрать наиболее эффективные методы решения поставленной задачи.

При изучении данной темы преподаватель основывается на понятиях, знаниях, умениях и навыках студентов, сформированных в процессе изучения дисциплины высшая математика и физика. Из курса физики необходимо знать об элементах электрической цепи, виды соединений элементов электрической цепи (последовательное, параллельное, смешанное), законы Ома и Кирхгофа. После изучения курса высшей математики студентам необходимо иметь знания, умения и навыки решения систем алгебраических уравнений, например метод Гаусса и метод Крамера. Так как аудиторное время на прохождение темы ограничено такое обращение к физическим и математическим знаниям необходимо. Объяснение методов решение задач сопутствуется ссылками на специальные знания, проведение аналогий. Это позволяет понять физику процесса глубже и понять новый материал более подробно. Каждое занятие начинается с письменного опроса, в котором студентам предлагается ответить на ряд теоретических вопросов, а преподавателя проверить уровень подготовленности студентов.

Поэтому, тема «Электрические цепи постоянного тока» является основой для изучения одной из следующих тем «Электрические цепи переменного тока». Ее изучение проходит, опираясь на знания предыдущего материала: понятия «электрическая цепь» и ее составляющих, основных законов, методов решения простых и сложных электрических цепей.

Выводы. В результате у студентов электротехнических специальностей, после проведения таких практических занятий происходит формирование профессиональных навыков; повышается уровень усвоения знаний, умений применять изученный материал при решении прикладных задач, развития творческого мышления; умения синтезировать приобретенные знания из разных дисциплин, выделять проблему и видеть пути ее решения, анализировать результаты; формирования навыков публичного выступления, языковой культуры, самостоятельной работы с научно-технической и учебной литературой, приобретения студентами навыков преподавательской деятельности и научно-исследовательской работы.

Литература:

1. Гордієнко Т.П. Самостійна навчальна діяльність студентів університетів з курсу загальної фізики. // К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2007.-209 с.

2. Гордиенко Т.П., Кузнецова О.Ю. Информационно-коммуникационные технологии в образовании // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 17 частях. г. Тамбов. - Том. Часть 8. – 2014. – 164 с.

3. Зеер Э.Ф. Симанюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал.- 2003.-№6.-с. 35-44.

4. Юрченко И.А. Психофизиологические корреляты успешности обучения студентов в вузах [Текст]: дис….канд.мед.наук: 19.00.02: защищена 2010 / Юрченко Ирина Александровна. – Санкт-Петербург, 2010. – 133 с.

Педагогика

УДК 372

доктор педагогических наук, профессор кафедры бизнес-информатики и математического моделирования Гордиенко Татьяна Петровна
Институт экономики и управления
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);
ассистент кафедры бизнес-информатики и математического моделирования Смирнова Оксана Юрьевна
Институт экономики и управления
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассмотрены компьютерные технологии обучения в высшей школе.

Ключевые слова: компьютерные технологии, информационные технологии обучения, образование в высшей школе.

Annotation. in the article computer technologies are considered at higher school.

Keywords: information technologies of teaching, computer technologies, education at higher school.

Введение. В настоящее время общепризнанно, что современная система образования вступила в новую фазу своего развития. Переход к непрерывному образованию означает, что происходит не только отказ от конечного образования, при котором усвоенные готовые знания используются всю последующую жизнь, но и отказ от убеждения, что существуют готовые знания, которые необходимо лишь усвоить. Переход к непрерывному образованию означает признание того факта, что знания могут существовать в неорганизованном, в "неготовом" виде, что готовые знания устаревают и что всякое знание носит условный характер, наконец, что образование – это не столько усвоение готовых знаний, сколько обучение способам поиска информации и ее обработки с целью получения новых знаний, новой информации.

Анализ научных и научно-педагогических исследований показывает, что, несмотря на значительное продвижение, наметившееся в последнее время, в реализации различных компьютерных технологий обучения, потенциал

уровня кластерной связи между показателями ***K*** и ***R***, объединение их в единый кластер представляется нам сомнительным. Мы можем предположить, что в основе полученной связи могут лежать несколько иные процессы, протекающие под влиянием определённых личностных свойств либо состояний субъекта. Как видно из результатов факторного (табл. 7) и корреляционного (r=0,91, табл. 3) анализов, между показателями ***K*** и ***R*** существуют тесные и значимые взаимоотношения. Тем самым рассматриваемые показатели могут описывать совершенно различные, но все же связанные между собой психологические явления. Возможно, что такие процессы, как концентрация внимания и оценка эффективности деятельности, принадлежат к более высокому уровню обработки информации, где, наряду с когнитивными, задействованы также процессы волевой регуляции сосредоточения на текущей деятельности.

Выделение в кластерограмме первого блока обработки информации, с одной стороны, а также второго и третьего, с другой, опосредованно подтверждает предположение Д. А. Нормана (*Donald Arthur Norman*) о параллельной обработке информации, которое было выдвинуто им ещё в 1968 году [41]. Кроме того, полученная в нашем исследовании кластерная модель расширяет и детализирует представления о селекции и переработке информации, предложенные Одмаром Нойманном (*Odmar Neumann*) [Neumann, 1990] и Александром Ван дер Хайденом (*Van der Heijden*) [46-47].

Выводы. В целом, полученные в ходе исследования данные показали, что средние значения всех показателей внимания и памяти у лиц, употреблявших препараты опийной группы, достоверно ниже, чем у не употреблявших. Эти результаты согласуются с результатами других исследований [3; 19; 16], указывающих на то, что у больных героиновой наркоманией выявляются как неспецифические когнитивные и личностные расстройства (истощаемость, нарушения внимания, импульсивность, отвлекаемость, эмоциональные расстройства), так и специфические нейрокогнитивные нарушения (трудности в восприятии пространственных признаков зрительных стимулов, нарушение понимания логико-грамматических отношений, нарушение оптико-пространственной памяти, сложных видов чувствительности и пространственного праксиса, персеверации, связанные с дисфункцией теменно-височных, теменно-затылочных и лобных отделов головного мозга).

Обращает на себя внимание тот факт, что, несмотря на существенное ухудшение внимания у опиатзависимых юношей, паттерны динамик показателей внимания в процессе работы с корректурной пробой у них остаются, тем не менее, практически такими же, как и у здоровых. Такое сходство указывает на определенные закономерности динамики внимания в условиях монотонной деятельности, которые практически не подвержены действию со стороны препаратов опийной группы.

Экспериментально показано, что применение препаратов опийной группы приводит к серьезным нарушениям мнестических процессов. При этом это касается запоминания в большей степени вербальной информации, чем числовой. Наряду с общим ухудшением кратковременной памяти на слова и цифры у испытуемых выявлено нарушение динамики заучивания вербальной информации и ее перевода в долговременную память. Также установлено, что слова, услышанные первыми, воспроизводятся достоверно лучше, чем последние. Вероятнее всего это связано с замедлением процессов восприятия и

века Д. Э. Бродбентом (*Donald Eric Broadbent*) [34] и А. М. Трейсман (*Anne Marie Treisman*) [43-45].

В совокупности все указанные процессы определяют скорость переработки информации (см. ***A***, A_{yp} и ***Q***). Кроме того, как видно из кластерограммы, именно на этом уровне у наркозависимых и происходит появление ошибок в воспроизведении (***NEAW*** и ***P+O***). Можно предположить, что эти ошибочные действия связаны с проблемами сосредоточения внимания на умственных действиях в ходе переработки информации. Учитывая, что ошибочные действия находятся на одном уровне с оперативной памятью (***N-OM***), которая определялась нами на основании математических, а, следовательно, и логических операций, становится очевидным, что употребление опиатов приводит к нарушению так называемого «интеллектуального» внимания и мышления, связанного, в первую очередь, с синтезом информации.

На этом же этапе, как видно из кластерограммы, происходит и переход информации из кратковременной памяти в долговременную (***IL***). Таким образом, от того, как точно будет переработана информация, зависит и то, что именно попадет в долговременное хранилище. И вот здесь наступает один из интереснейших моментов, наблюдаемых у наркозависимых. Если в долговременную память попадет искаженная информация, то уже на самом первом этапе поступления новой информации (кластер ***W-LTM – N-STM***) может произойти ошибка ее восприятия. Вероятно, этим и можно объяснить появление так называемых «лишних» слов, и, в первую очередь, тех, которые больные неоднократно воспроизводили от серии к серии в методике А. Р. Лурии. Таким образом, становится очевидным, что в связи с тем, что у некоторых зависимых возможны органические изменения либо состояния, приводящие к ошибкам восприятия, при повторном зачитывании слов (методика А. Р. Лурии) у таких больных уже на начальном этапе восприятия информации возможны ошибки двух видов. Вероятно, такая картина может наблюдаться не только у больных, употребляющих ПАВ, но и у тех, у кого имеются подобные же органические изменения в высших отделах центральной нервной системы.

Рассмотрим теперь кластер, образованный показателями внимания ***E*** и ***V***. Как видно из кластерограммы, данный кластер описывает процессы обработки информации, которые происходят параллельно с теми, что мы описали выше. Кроме того, как видно из табл. 7, переменные ***E*** и ***V*** входят в один и тот же фактор, а также имеют значимую прямопропорциональную взаимосвязь (r=0,88, табл. 3). По своей сути данные показатели описывают процессы, которые связаны как с пропускной способностью канала переработки информации, так и с затратами умственных усилий по её переработке. Здесь мы видим взаимосвязь процесса селекции информации с умственными ресурсами, позволяющими человеку её перерабатывать. Такая связь примиряет модели селекции Д. Э. Бродбента (*Donald Eric Broadbent*) [34] и А. М. Трейсман (*Anne Marie Treisman*) [43-45] с моделью ресурсов Даниэля Канемана (*Daniel Kahneman*) [38].

И, наконец, рассмотрим показатели внимания ***K*** и ***R***, которые вошли в последний кластер. Здесь мы можем видеть, что процессы концентрации внимания и оценка эффективности работы происходят параллельно с процессами обработки информации. В связи с довольно высоким значением

информационных технологий реализуется в учебно-воспитательном процессе недостаточно полно из-за небольшого количества мультимедийных учебных комплексов по различным дисциплинам и методических рекомендаций по их эффективному применению.

Формулировка цели статьи. Недостаточная разработанность методологии и методики применения компьютерных технологий в процессе обучения является проблемой, которая заключается в поиске и реализации путей и средств организации, экспериментальной апробации и внедрении информационных технологий в высшем учебном заведении.

Изложение основного материала статьи. Благодаря внедрению компьютерных технологий в учебный процесс можно выделить (см. табл. 1) [4]:

- повышение успеваемости по отдельным дисциплинам, т.е. обеспечение ориентированного на результат подхода;
- развитие общих когнитивных (познавательных) способностей: решать поставленные задачи; самостоятельно мыслить; владеть коммуникативными навыками (сбор, анализ, синтез информации), т.е. упор на процессы, лежащие в основе формирования того или иного навыка.

Таблица 1

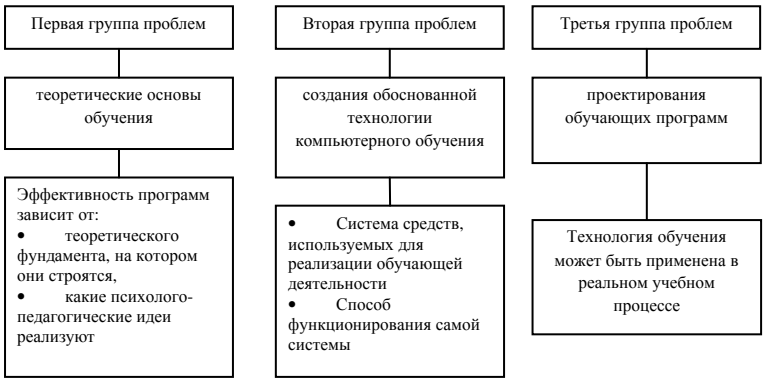
Результат внедрения компьютерных технологий в учебный процесс

№ п./п.	*Ориентированный подход*	*Развитие общих когнитивных способностей*
1.	высокоструктурированная обучающая среда, в которой программа контролирует характер и направление (или направления) обучения, при этом возможности и формы участия самого обучаемого ограничены;	высокая степень контроля обучаемого за ходом обучения - компьютер лишь создает операционную среду;
2.	подробный анализ задания;	акцент на процесс, а не на результат; считается, что обучение является органической производной структуры взаимодействия;
3.	последовательное приближение к поставленной конечной цели, обычно определяемой как поведенческая задача;	предложение, что такая свобода взаимодействия внутренне мотивирована и поэтому внешних подкреплений не требуется.
4.	упор на внешние подкрепляющие факторы, которые могут быть не связаны с характером задания.	

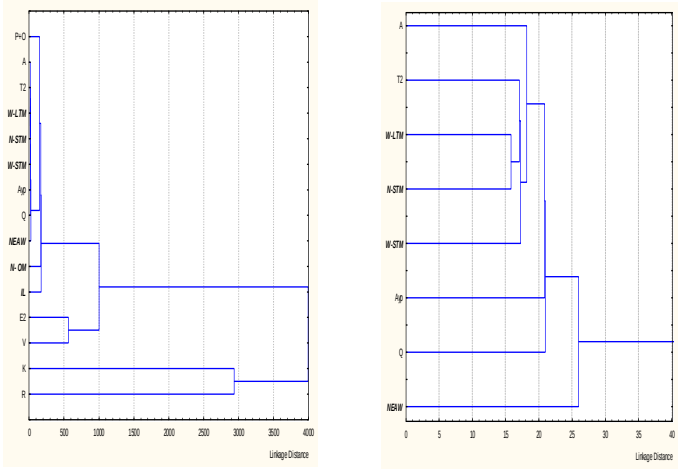
Из таблицы 1 становится очевидным – эффективное применение компьютерных технологий в учебном процессе всецело зависит от качества и концептуальной основы компьютерных программ.

Преподавателями кафедры бизнес-информатики и математического моделирования, Института экономики и управления Крымского федерального университета им. В.И.Вернадского разработаны программные продукты. На программные продукты по дисциплинам естественно-научной подготовки – Информатика, Информационно-правовые системы, Концепции современного естествознания, Информационные технологии в юридической деятельности получены свидетельства. [1] Программный продукт – это программы, процедуры, правила и соответствующая документация системы обработки учебной информации, одновременно с информационным, организационным и методическим обеспечением дисциплины. Эти электронные учебно-методические пособия подготовлены в соответствии с новой образовательной программой Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки, содержат теоретическую и практическую части**.** В каждом электронном учебно-методическом пособии раскрыты базовые понятия дисциплины, продемонстрированы методологии создания информационного обеспечения процессов управления любыми объектами на базе компьютерных информационных систем. Помимо теоретической части в конце каждой практической работы предлагаются вопросы для самоконтроля, призванные облегчить усвоение учебного материала. [2] Эти программные продукты предназначены для студентов высших учебных заведений, аспирантов и преподавателей.

Используя их в учебном процессе можно выделить три группы психолого-педагогические проблем компьютерного обучения (см.схему1).



Опираясь на фундаментальные положения современной психологии, прежде всего на положения теории деятельности человека (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев) и его учебной деятельности (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов), формулируется ряд исходных требований к разработке систем обучения, включающих использование компьютера. Наиболее важные из них:



А В

Рис. 17. Горизонтальная древовидная кластерограмма показателей внимания и памяти 65 опиат зависимых юношей. (В) – увеличенный фрагмент кластерограммы А. Примечание: По оси абсцисс – кластерный вес (усл. ед)

Horizontal dendrogram of 65 young male opiate-dependents' parameters of attention and memory. (B) – an enlarged fragment of the dendrogram A. Note. Along the horizontal axis – linkage distance (conventional units)

Несмотря на большое количество кластеров, их можно разделить на три группы. В первую группу вошли те, которые лежат на кластерограмме на промежутке от ***P+O*** до ***IL,*** вторая группа образована переменными ***E*** и ***V***, а третья – переменными ***K*** и ***R.***

Итак, проанализируем эти группы.

На рис. 17 и рис. 17В отчетливо видно, что показатели ***W-LTM*** и ***N-STM*** образуют единый кластер, что еще раз подтверждает выдвинутое нами выше предположение о процессах сличения поступающей числовой информации с ее словесным образом, находящимся в долговременном хранилище. Скорее всего, данный этап непосредственно связан с восприятием и с процессами опознания поступающей информации.

На следующем этапе обработки сигнала, согласно кластерной модели, подключается внимание, связанное с контролем точности (***T_2***) полученной и опознанной информации, а также с повторным ее сличением, но уже с информацией, находящейся в кратковременной памяти (***W-STM)***. Данные процессы, по всей видимости, непосредственно связаны с мышлением и анализом.

Вероятно, в описанной части кластерограммы мы имеем дело с фильтрами ранней и поздней селекции информации, описанными еще в 60-е-70-е года XX

Таблица 7

Факторный анализ показателей внимания и памяти

Factor analysis of attention and memory parameters

	Факторы *Factors*				
Показатели *Parameters*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
O	-0,7592				
P+O	-0,9847				
A		0,9884			
T_2	0,9350				
E		0,9102			
K	0,9670				
V		0,9884			
Q	0,8007				
Ayp	0,7168				
R	0,9415				
W-STM					-0,7260
W-LTM			0,9171		
IL			-0,9245		
NEAW					0,7935
N-OM				0,8195	
N-STM				0,7509	
Expl. Var	***6,3919***	***3,7633***	***1,9149***	***1,4358***	***1,3733***
Prp. Totl	***0,3760***	***0,2214***	***0,1126***	***0,0845***	***0,0808***

Как видно из табл. 7, в первый фактор вошли показатели внимания, связанные с качеством обработки информации, во второй – связанные с собственно обработкой в единицу времени, в третий – с долговременной памятью на слова, в четвертый – с запоминанием и обработкой числовой информации и в пятый – с кратковременной памятью и ошибками воспроизведения вербальной информации.

Так как корреляционный и факторный анализ не дает возможности определить причинно-следственные взаимосвязи, для более детального понимания взаимоотношения между вниманием и памятью на следующем этапе обработки полученных данных нами был проведен кластерный анализ. Результаты кластерного анализа представлены на рис. 17.

– компьютерные системы обучения должны создаваться на основе содержательного анализа объектов усвоения;

– разному содержанию должны соответствовать разные системы;

– одна и та же система функционально может удовлетворять требованиям различных учебных дисциплин;

– каждая система обучения, основанная на использовании персонального компьютера, создается для усвоения системы понятий, представленной на языке определенных действий и операций субъекта;

– целостность системы понятий определяется целостностью и внутренней связью обеспечивающих ее действий и операций;

– поскольку компьютерные системы обучения связаны в первую очередь с передачей обучаемым операторного содержания понятий, то при создании и освоении таких систем необходимо разделять объектные и операторные аспекты моделирования, которые должны быть представлены в равной мере, но при ведущей роли операторной стороны, обеспечивающей развернутый анализ содержания объекта самим обучаемым;

– создание компьютерных систем обучения должно осуществляться путем развернутого изучения способов применения в различных ситуациях [3].

Описание уникальных возможностей информационных технологий обучения, реализация которых создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса, а также создания методик, ориентированных на развитие личности обучаемого. Перечислим эти возможности:

- незамедлительная обратная связь между пользователем и информационными технологиями обучения;
- компьютерная визуализация учебной информации об объектах или закономерностях процессов, явлений, как реально протекающих, так и "виртуальных";
- архивное хранение достаточно больших объемов информации с возможностью ее передачи, а также легкого доступа и обращения пользователя к центральному банку данных;
- автоматизация процессов вычислительной информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента;
- автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения.

Реализация вышеперечисленных возможностей информационных технологий обучения позволяет организовать такие виды деятельности как:

- регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, в том числе реально протекающих, и передача достаточно больших объемов информации, представленной в различных формах;
- интерактивный диалог – взаимодействие пользователя с программной (программно-аппаратной) системой, характеризующееся в отличие от диалогового, предполагающего обмен текстовыми командами (запросами) и ответами (приглашениями), реализацией более развитых средств ведения диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме, с использованием "ключевого" слова, в форме с ограниченным набором

символов); при этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режима работы;

- управление реальными объектами (например, учебными роботами, имитирующими промышленные устройства или механизмы);
- управление отображением на экране моделей различных объектов, явлений, процессов, в том числе и реально протекающих;
- автоматизированный контроль (самоконтроль) результатов учебной деятельности, коррекция по результатам контроля, тренировка, тестирование.

Создание опережающей информационной среды непрерывного российского образования требует решения ряда методических и организационных проблем, в том числе следующих:

1. Принятие единой системы программно и аппаратно совместимых средств вычислительной техники и техники связи, используемой в непрерывном учебном процессе. Это требует сертификации используемых средств учебного назначения и реализации программы по созданию сертификационных центров и эффективному их использованию.
2. Подключение образовательных организаций к сети Интернет.
3. Формирование единой информационной среды непрерывного образования с созданием баз данных по направлениям и специальностям подготовки, которые бы включали в себя методические документы, энциклопедии, справочники, учебники и учебные пособия, а также дополнительные средства, поддерживающие учебный процесс. Актуальным является представление в международной сети наших достижений и возможностей. Необходима организация обмена информационными ресурсами российской образовательной системы с международной.
4. Необходимо совершенствование инструментальных средств непрерывного образования, ориентированных на ускоренное освоение материала и приобретение устойчивых навыков обучаемых, а также преследующих цели индивидуального обучения. Сюда можно отнести перспективные программные оболочки по разработке компьютерных учебников и методических материалов, программные и аппаратные средства создания компьютерных обучающих систем, средства технологии разработки мультимедиа продуктов, геоинформационных систем т.д.
5. Необходима организация инфраструктуры информатизации образования как составной части информатизации общества в целом. Эта структура должна обеспечить создание новых, тиражирование и внедрение существующих информационных технологий в непрерывное образование.

Выводы. Современные компьютерные технологии являются составной частью учебного процесса. Эти технологии рассматриваются, как информационные технологии обучения, интегрирующие информацию любых форм (текст, графика, анимация и др.), реализующие интерактивный диалог пользователя с системой и разнообразие форм самостоятельной деятельности по обработке информации. Они представляют огромный диапазон возможностей для совершенствования учебного процесса и системы образования в высшей школе, что подтверждает использование разработанных и внедренных программных продуктов в учебный процесс Высшей школы экономики и бизнеса Крымского федерального университета им. В.И.Вернадского.

между мнестическими и аттенционными процессами у лиц, употребляющих препараты опийной группы, обусловливает, с одной стороны, большое количество ошибочных действий и невозможность сосредоточения на информации, которую необходимо запомнить, с другой. Однако данное предположение следует проверить в сравнении с лицами, не употреблявшими ПАВ.

Таблица 6

Матрица корреляционных взаимосвязей между показателями внимания и памяти

Matrix of intercorrelations between the parameters of attention and memory

	Показатели памяти *Memory parameters*					
Показатели внимания ***Attention parameters***	***W-STM***	***W-LTM***	***IL***	***NEAW***	***N-OM***	***N-STM***
P	-0,03	-0,01	-0,10	-0,03	-0,15	-0,21
O	-0,09	-0,14	-0,05	-0,08	-0,07	-0,06
P+O	-0,06	-0,07	-0,10	-0,06	-0,14	-0,17
A	0,02	0,17	-0,22	0,13	0,05	0,02
T_2	0,02	0,03	0,06	0,09	0,18	0,22
E	0,04	0,19	-0,17	0,15	0,12	0,11
K	0,06	0,06	0,09	0,09	0,14	0,16
V	0,02	0,17	-0,22	0,13	0,05	0,02
Q	0,06	0,20	-0,09	0,14	0,16	0,15
Ayp	0,05	0,16	-0,09	0,14	0,16	0,18
R	0,03	0,06	0,04	0,12	0,17	0,19

Таблица 5

Матрица интеркорреляционных взаимосвязей между показателями памяти

Matrix of intercorrelations between memory parameters

Показатели памяти *Memory parameters*	***W-LTM***	***IL***	***NEAW***	***N-OM***	***N-STM***
W-STM	**0,30***	-0,12	**-0,28***	0,17	**0,24***
W-LTM		**-0,86***	**-0,31***	**0,30***	0,21
IL			**0,24***	**-0,30***	-0,18
NEAW				0,09	-0,17
N-OM					**0,39***

Корелляционная матрица показывает вполне логичную картину взаимоотношений между показателями памяти. Так, например, чем лучше функционирует кратковременная память на слова и цифры, тем лучше работает и долговременная память.

Интересным, на наш взгляд является одновременная значимая прямопропорциональная взаимосвязь долговременной памяти на слова и кратковременной памяти на цифры с оперативной памятью на цифры (r=30). Вероятно, это обусловлено тем, что образ числа сличается с его словесными аналогами, которые находятся в долговременной памяти. Тем самым математические операции производятся после того, как произошло сличение числовых образов со словесными. Обращение к долговременной памяти также может быть связано и с вспоминанием алгоритма либо инструкции. Однако данный вопрос следует исследовать более детально.

Не менее интересные результаты связаны и с потерей информации. Чем меньше этот показатель, тем лучше развита кратковременная и долговременная память, и тем меньше человек делает ошибок при воспроизведении запомненной информации. Одновременно с этим, как показывает корреляционный анализ, чем выше показатель ***NEAW***, тем больше потеря информации на этапе перехода из кратковременной памяти в долговременную.

Считается, что внимание и память связаны не только между собой, но и практически со всеми когнитивными процессами [10]. При этом вниманию соответствует «психическое настоящее», а память и воображение задают соответственно «психическое прошедшее» и «психическое будущее» [30, с. 95-96]. В связи с этим интересным было проанализировать особенности взаимосвязей между вниманием и памятью. Для этого нами были осуществлены корреляционный и факторный анализы, а также построены кластерограммы.

Проведенный нами корреляционный анализ (табл. 6) не выявил ни одной значимой взаимосвязи между показателями внимания и памяти у лиц, употреблявших опиоиды. Такую же картину (см. табл. 7) мы наблюдаем и при факторном анализе. В связи с этим можно предположить, что отсутствие связи

Литература:

1. Гордиенко Т.П., Кузнецова О.Ю. Информационно-коммуникационные технологии в образовании / Наука и образование в XXI веке - Тамбов, 2014, - Ч 8, - 54с.
2. Гордиенко Т.П., Кузнецова О.Ю. Электронный учебно-методический комплекс по Информатике / Теория и методика обучения математике, физике и информатике. 2013. Т.11. №3 (31). С.69-73.
3. Расселж С., Норвиг П. Искусственный интеллект: современный подход (AIMA), 2-е издание, 2010.- 408с.
4. Элиенс А. Принципы объектно-ориентированной разработки программ. 2-е издание. – М.: Вильямс, 2012. – 496с.

Педагогика

УДК:378.2

учитель начальных классов Городова Анна Николаевна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Почетненский учебно-воспитательный комплекс» муниципального образования Красноперекопский район Республики Крым (с. Почётное)

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС

Аннотация. Статья посвящена организационно-методическому обеспечению и сопровождению учителей начальных классов в процессе внедрения в образование ФГОС, определены преимущества сопровождения учителей в сложившихся условиях изменения образовательного процесса.

Ключевые слова: обеспечение, сопровождение, организационно-методическое обеспечение деятельности педагога, Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).

Annotation. The article is devoted to the organizational and methodical providing and guiding of elementary school teachers in the course of implementation of Federal Educational Standard; it states the advantages of guiding of teachers under the conditions of changes in the educational process.

Keywords: providing, guiding, organizational and methodical providing teacher's activity, Federal Educational Standard.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования - это обширный комплекс материалов и документов, взаимосвязанных друг с другом и обеспечивающих его внедрение. Внедрение ФГОС не может осуществляться только на основе знакомства с этим комплексом документов. Педагоги должны быть адаптированы к новым структурным, содержательным и технологическим компонентам стандарта, совершить новый шаг в своем профессиональном развитии. По сути дела, должен произойти процесс принятия и нахождения себя в новом поле профессиональной деятельности, заданном параметрами образовательного стандарта второго поколения.

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования представляет собой совокупность требований, при реализации основных образовательных программ образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

ФГОС начального общего образования утвержден Приказом № 373 Минобрнауки России 06.10.2009г., зарегистрирован в Минюсте России 22.12. 2009г., рег. № 17785.

ФГОС начального общего образования должен обеспечить единство образовательного пространства Российской Федерации и преемственность основных образовательных программ начального и основного общего образования. ФГОС второго поколения включает в себя требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования, к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования (кадровым, финансовым, материально-техническим и иным), к планируемым результатам.

Внедрение федерального государственного образовательного стандарта общего образования может обостриться противоречием: это противоречие между изменениями в профессиональной деятельности работников образования, вносимыми ФГОС, и уровнем их готовности к профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС второго поколения.

Таким образом, создание и совершенствование в школе методического сопровождения, систематической помощи молодым специалистам, другим категориям педагогов, формирование нового типа учителя работает на предоставление качественных образовательных услуг, удовлетворение запросов участников образовательного процесса, а также на развитие школы, на её завтрашний день.

В статье представлен опыт работы методического кабинета, учителей Красноперекопского района Республики Крым, в частности, Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Почетненский учебно-воспитательный комплекс» муниципального образования Красноперекопский район Республики Крым.

Формулировка цели статьи. Многочисленные исследования проблемы формирования готовности учителей начальных классов к внедрению в свою профессиональную деятельность ФГОС не исчерпывают все аспекты данного процесса. Одним из мало исследованных вопросов является разработка и апробация мероприятий сформированности готовности учителей начальных классов к процессу внедрения ФГОС. Поэтому целью статьи является теоретико-практическое обоснование особенностей обеспечения и сопровождения педагогов начальной школы при реализации ФГОС.

Изложение основного материала статьи. Главная цель введения ФГОС НОО второго поколения заключается в создании условий, позволяющих решить стратегическую задачу российского образования – повышение качества образования, достижение новых образовательных результатов, соответствующих современным запросам личности, общества и государства.

Задачи введения ФГОС:

- информирование педагогов об основных направлениях обновления содержания и организации образования в России; инновационными процессами в начальном образовании;

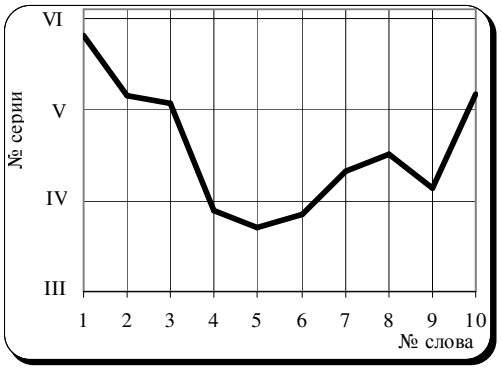


Рис. 16. Воспроизведение 10-ти слов по сериям (методика А. Р. Лурии). По оси ординат – порядковый номер слова, по оси абсцисс – средние значения частоты воспроизведения этого слова

Reproduction of 10 words by series (A. R. Luria's method). Along the vertical axis we marked the mean values of frequency of a word reproduction and along the horizontal one — the word sequence number

Как и ожидалось, на этом графике мы видим классическую картину «эффекта края», описанного еще в 1885 году немецким психологом Г. Эббингаузом (*H. Ebbinghaus*) [37]: информация, услышанная в начале и в конце запоминается лучше. Примечательным здесь является то, что слова, зачитанные первыми и последними, воспроизводятся больными не с одинаковой частотой: услышанные позже достоверно ($t=3{,}696$, $P<0{,}000476$) на 10,5% воспроизводятся хуже, чем первые.

Приведенные факты убедительно свидетельствуют о том, что применение препаратов опийной группы у большинства больных приводят к серьезным нарушениям практически всех мнестических процессов.

Следующим этапом обработки данных стало проведение корреляционного анализа между показателями памяти. Его результаты приведены в табл. 5.

были связаны с ошибками восприятия либо с замещением ассоциациями, связанными с какими-то из слов.

Отметим также, что объем кратковременной памяти на числа на 34,7% достоверно (t=-8,169, *P<0,000000*) выше, чем на слова. В связи с этим, мы можем предположить, что применение препаратов опийной группы приводит к нарушению мнестической деятельности, связанной в большей степени с запоминанием вербальной информации, чем с запоминанием числовой.

На рис. 15 приведен график динамики заучивания слов по методике А. Р. Лурии.

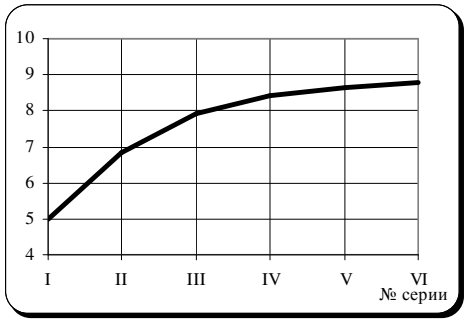


Рис. 15. Динамика заучивания 10-ти слов (методика А. Р. Лурии). По оси ординат – средние значения количества воспроизведенных слов, по оси абсцисс – номер серии

Dynamics of 10 words memorization (A. R. Luria's method). Along the vertical axis we marked the mean values of reproduced words number and along the horizontal one — the series number

Согласно интерпретации, в норме к третьей-четвертой серии испытуемые уже должны воспроизвести все слова. Однако к шестой серии с этой задачей справились только 10 человек (15%), что и отражено на графике.

На следующем рисунке (рис. 16) отображен процесс воспроизведения слов в зависимости от порядка их предъявления.

- содействие осмыслению происходящих изменений и выработке собственного отношения к ним;
- систематизация представлений об условиях и способах повышения качества начального образования, реализации компетентностного подхода, развития личности учащихся, сохранения и укрепления их здоровья, развития способностей, учебной деятельности и мотивации учения;
- ознакомление с современными технологиями и методиками начального обучения, в том числе и с информационными;
- формирование умений проектирования и конструирования образовательного процесса в начальной школе в соответствии с современными требованиями;
- содействие развитию у педагогов навыков рефлексии собственной педагогической позиции, формированию ключевых профессиональных компетенций, профессионально-значимых личностных качеств, их культурной толерантности;
- формирование мотивации к профессиональному росту, творческой деятельности, повышению общекультурного уровня, психолого-педагогической и методической компетентности учителей начальных классов.

Цель методической работы в условиях введения ФГОС – обеспечить готовность педагогических работников к реализации нового стандарта.

В результате проведенного исследования (анкетирования, опроса, тестирования) выяснили основные затруднения педагогических работников на этапе введения ФГОС:

- отсутствие готовности педагогов к планированию и организации образовательного процесса в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС;
- отсутствие опыта разработки разделов основной образовательной программы начального образования (части, формируемой участниками образовательного процесса; программ отдельных учебных предметов, курсов, внеурочной деятельности);
- принципиальная новизна вопросов инструментально-методического обеспечения достижения и оценки планируемых результатов (личностных, метапредметных и предметных);
- недостаточный уровень психологической компетентности учителей начальных классов;
- упрощенное понимание сущности и технологии реализации системно-деятельностного подхода;
- сложившаяся за предыдущие годы устойчивая методика проведения урока, необходимость отказа от поурочных разработок, накопившихся за многие годы;
- традиционный подход руководителей общеобразовательных учреждений к анализу урока и стремление придерживаться старых подходов к оценке деятельности учителя.

В течение учебного года администрация УВК, Совет по внедрению ФГОС НОО, рабочая группа, творческие группы педагогов работали над созданием модели методического сопровождения ФГОС НОО(схема 1).

Данная модель учитывает требования федеральных государственных образовательных стандартов, предъявляемые к современной модели образования.

Схема 1. Модель научно-методического сопровождения ФГОС ООО

Управление процессом по внедрению ФГОС НОО осуществляется директором школы, Управляющим советом, на котором утверждается программа действий для реализации стандарта. За планирование, организацию работы по внедрению ФГОС НОО отвечает - заместитель директор.

Более детально рассмотрим организационно-методическое обеспечение и сопровождение.

Организационно-методические мероприятия по внедрению ФГОС НОО должны способствовать:

- формированию в образовательной организации инновационной образовательной среды научно-методического сопровождения ФГОС;
- методическому сопровождению деятельности педагогических кадров ОУ в условиях ФГОС.

Наша методическая служба может быть представлена в следующей схеме:

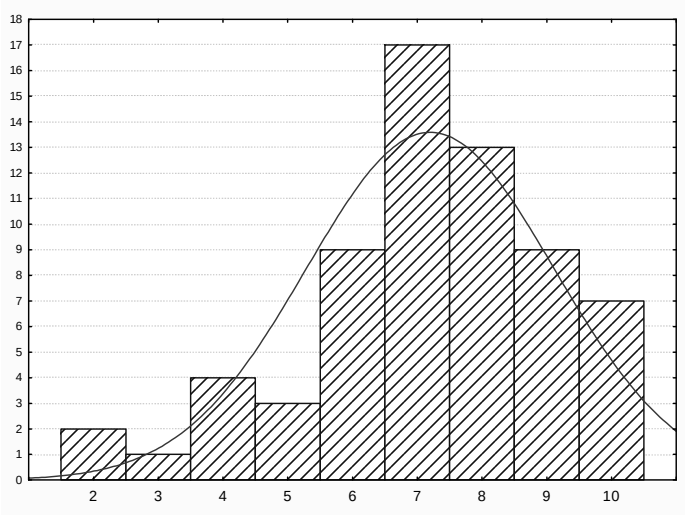


Рис. 14. Частотограмма распределения количества заученных слов при отсроченном воспроизведении (долговременная память, методика А. Р. Лурии). По оси ординат – количество человек, по оси абсцисс – количество воспроизведенных слов

Periodogram of the distribution of the preliminary memorized words number by the delayed reproduction (long-term memory, A. R. Luria's method). Along the vertical axis we marked the number of testees and along the horizontal one — the number of reproduced words

Применение t-критерия Стюдента позволило нам установить, что у испытуемых произошло достоверное (t=7,869, *P<0,000000*) снижение среднего значения показателя ***IL.*** Другими словами, через час испытуемые в среднем забывали 18,6% вербальной информации, причем той, которая была ими выучена наизусть.

Обращает на себя внимание, что 40% испытуемых от серии к серии неоднократно воспроизводили слова, которые им не были зачитаны (***NEAW,*** табл. 4), при этом у отдельных испытуемых их количество за шесть серий достигало 11 слов. Полученные нами средние значения о количестве ошибочно воспроизведенных слов совпадают с уже имеющимися в литературе [16]. Среди этих слов часто встречались и такие, которые повторялись на протяжении нескольких серий подряд. Появление таких «лишних» слов связывают с наличием органических нарушений в головном мозге [25, с. 136]. Вероятно, их появление может быть обусловлено также обсессивно-компульсивным состоянием испытуемых, повышенной тревожностью, повышенной импульсивностью, затрудненным самоконтролем и сниженной критичностью [4]. Фонетический анализ появлявшихся лишних слов не выявил сходства с теми, которые были зачитаны испытуемым. Возможно, эти ошибки

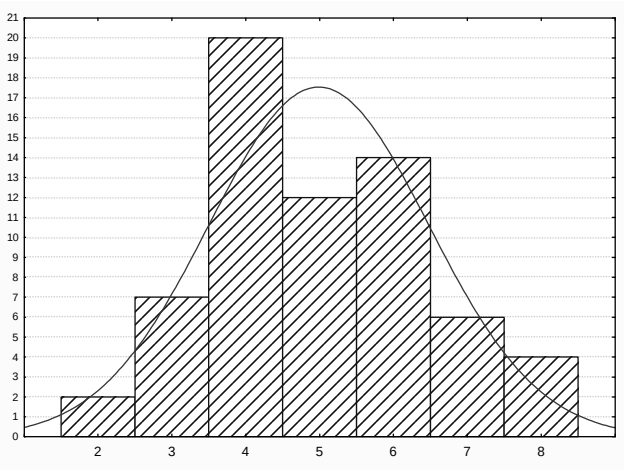


Рис. 13. Частотограмма распределения количества воспроизведенных слов в первой серии (кратковременная память, методика А. Р. Лурии). По оси ординат – количество человек, по оси абсцисс – количество воспроизведенных слов

Periodogram of the distribution of the reproduced words number in Series 1 (short-term memory, A. R. Luria's method). Along the vertical axis we marked the number of testees and along the horizontal one — the number of reproduced words

Приблизительно та же ситуация наблюдается с долговременной памятью. Учитывая, что уже для семилетнего ребенка, согласно интерпретации, нормой отсроченного воспроизведения (долговременной памяти) считается восемь слов [27, с. 161], в юношеском возрасте в норме данный показатель должен быть несколько выше. Как показано в табл. 4, среднее значение долговременной памяти (***W-LTM***) на слова у зависимых юношей составило 7,1±1,9. При этом у некоторых больных объем долговременной памяти достигал крайне низких значений (рис. 14).

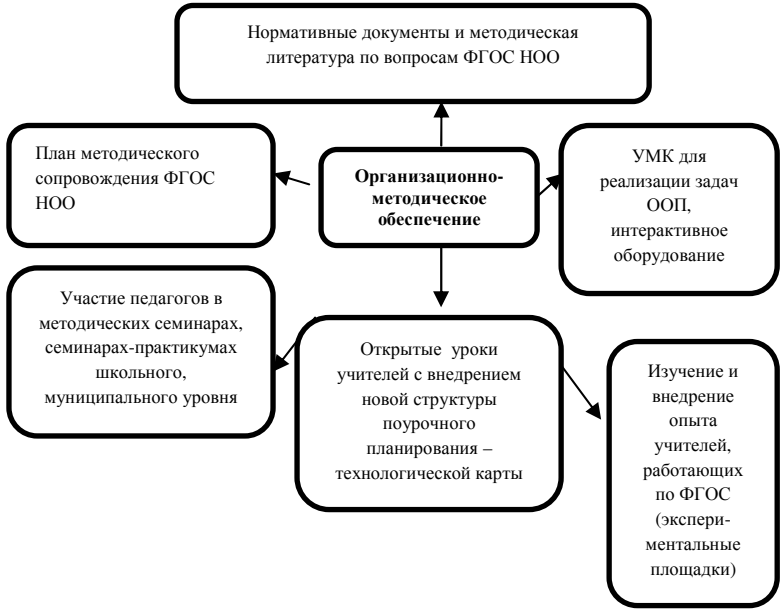


Схема 2. Организационно-методическое обеспечение

Важным компонентом методического сопровождения является создание материалов для внешнего контроля и оценки формирования планируемых предметных и метапредметных результатов освоения ООП НОО.

Схема системы мониторинга в ОУ выстроена следующим образом:

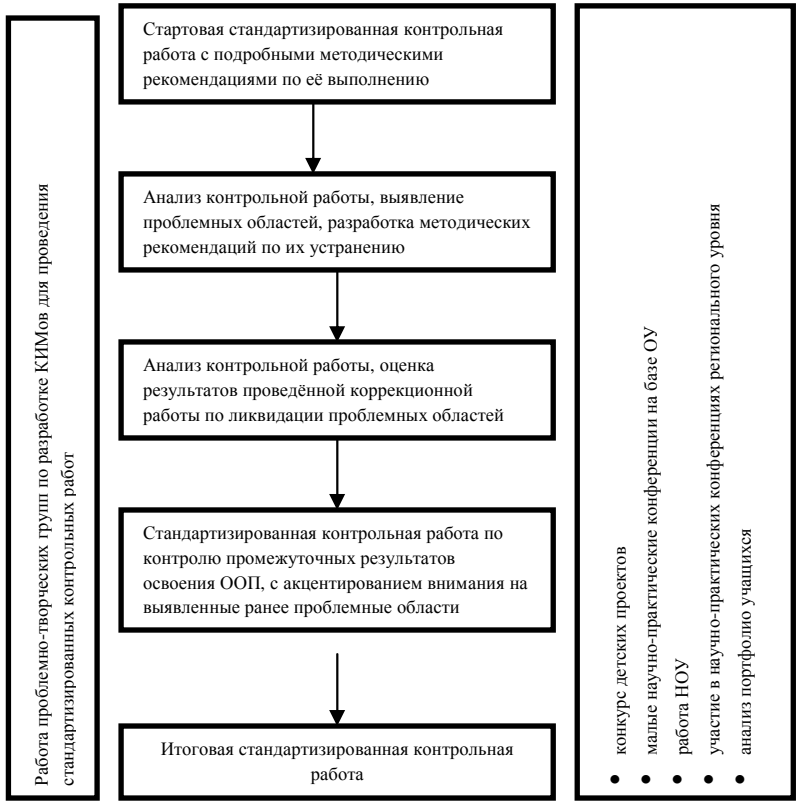


Схема 3. Системы мониторинга в ОУ

В целом по всем указанным направлениям велась и ведется большая продуктивная работа. Все вышеперечисленные задачи полностью согласуются с теми задачами, которые стоят перед педагогическим коллективом школы. Некоторые из них остаются основополагающими и на следующие учебныйе годы: обеспечение успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования на основную. А также предметом постоянного внимания должна остаться работа по решению учебных проблем младших школьников (поиск новых методов работы с детьми гиперактивного поведения и синдрома дефицита внимания).

Перед учителями школы ставятся следующие задачи:

1. Развитие современного стиля педагогического мышления учителя (системность, комплексность, конкретность, чувство меры, гибкость, мобильность) и его готовность к профессиональному совершенствованию, работе над собой. Распространение элементов передового педагогического

точности внимания (t=-2,919, P<0,0048) на 10%. В связи с этим логичным становится вопрос о том, существует ли связь между этими процессами на данном этапе работы с корректурой. Для ответа на этот вопрос нами был проведен корреляционный анализ, который не выявил ни в первой, ни во второй сериях значимой взаимосвязи между показателем ***A*** и показателями ***K*** и T_2.

Сравнительный анализ паттернов динамик средних значений показателей внимания юношей, не употреблявших [8] и употреблявших ПАВ, показал их определенное сходство. Различие преимущественно состоит в том, что графики динамик у лиц, не употреблявших ПАВ, значительно выше, чем у употреблявших.

Тем самым, мы можем заключить, что употребление ПАВ опийной группы приводит к существенному ухудшению внимания, но при этом изменения паттернов показателей внимания в процессе работы с корректурной пробой остаются у опиатзависимых практически такими же, как и у здоровых.

Далее мы рассмотрим особенности памяти опиатзависимых. В табл. 4 приведены средние значения показателей памяти.

Таблица 4

Показатели памяти 65 опиатзависимых юношей 17-23-летнего возраста

Mean memory values of 65 17-23-year-old male opiate-dependents

Показа-тели памяти	**Среднее± стандарт-ное Отклоне-ние**	**Минимальное значение**	**Максимальное значение**	**Коэф. вариации**
Memory parameters	**Mean values±Std. dev**	**Min**	**Max**	**Coef. var.**
W-STM	4,9±1,5	2,0	8,0	29,2
W-LTM	7,1±1,9	2,0	10,0	27,3
IL	18,6±19,8	-28,6	71,4	106,7
NEAW	1,3±2,2	0,0	11,0	173,2
N- OM	30,0±7,6	11,0	40,0	25,3
N-STM	6,6±0,9	5,0	10,0	14,2

Известно, что нормой объема кратковременной памяти является известное «магическое число» Миллера 7±2 [39], и, как видно из табл. 4, средние значения показателей кратковременной памяти больных опийной зависимостью находятся на уровне нижней границы нормы. При этом объём кратковременной памяти на слова (методика А. Р. Лурии) у некоторых больных достигал критических значений: двух-четырех слов, а девять и десять слов вообще никто не воспроизвел (рис. 13).

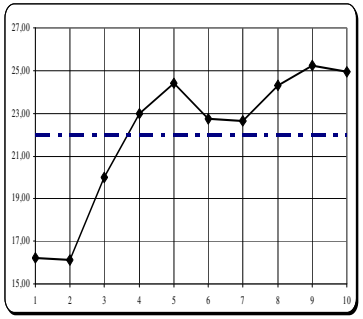


Рис. 9. Динамика умственной продуктивности [степени точности выполнения задания] (E, зн.)

The dynamics of the thinking productivity or grade of accuracy in task fulfillment (E, signs)

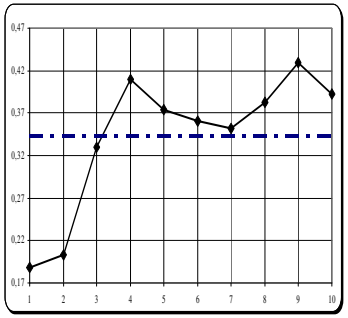


Рис. 10. Динамика скорости переработки зрительной информации [продуктивности и устойчивости внимания] (Q, бит/с)

The dynamics of the visual information processing speed or productivity and stability of attention (Q, bits per sec)

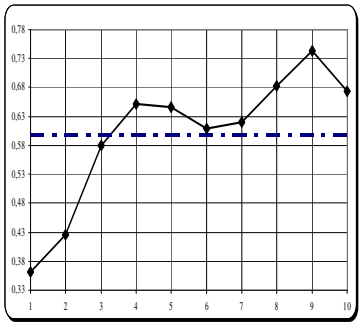


Рис. 11. Динамика умственной работоспособности ($A_{ур}$, зн./сек)

The dynamics of the intellectual work capacity ($A_{ур}$, signs per sec)

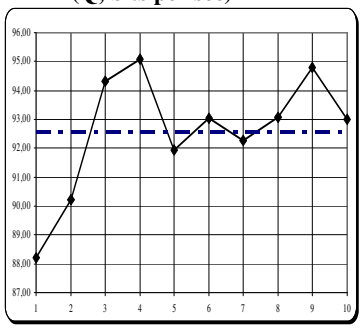


Рис. 12. Динамика качества работы [эффективности работы] (R, %)

The dynamics of the quality (efficiency) of work (R, %)

Из представленных иллюстраций видно определенное сходство паттернов некоторых показателей, а именно динамик средних значений показателей ***A*** и ***V***, ***K*** и T_2, ***E*** и ***Q***, $A_{ур}$ и ***R***.

Как мы уже отмечали выше, по результатам 5-ти минутной работы отсутствует значимая связь между средними значениями показателей ***K*** и T_2 и показателем ***A***. При этом, как мы видим во второй серии, на фоне значимого (t=-2,396, *P*<0,019) снижения скорости работы (на 9,8%) происходит достоверное (t=-2,777, *P*<0,007) увеличение концентрации на 29% и рост

опыта, повышение уровня методической подготовки учителей и повышение персональной ответственности каждого учителя за результат работы.

2. Регулярно проводить мониторинг УУД, позволяющий отследить планируемые результаты обучения. Активизировать работу в части целевого раздел "Система оценки достижения планируемых результатов освоения ". Подвести промежуточные итоги данной работы.

3. Продолжить изучение особенностей учебного занятия в начальной школе с позиции требований ФГОС НОО с целью усиления внимания к дифференциации и индивидуализации обучения, через активное внедрение и использование системно-деятельностного подхода и проблемно-диалогического обучения.

4. Продолжить развивать систему внеурочной деятельности и обеспечить направленность содержания деятельности учащихся в ней на апробацию, тренировку и развитие УУД, предполагаемых ФГОС НОО, и личностных результатов освоения ООП НОО.

5. Укрепление взаимодействия семьи и школы, информированность родителей о работе школы и открытость школы 1 ступени образования через страничку учителей начальных классов на сайте школы.

Педагоги начальной школы призваны приобщать детей к творчеству, воспитывать в каждом ребенке самостоятельную личность, способную к саморазвитию и самосовершенствованию, умеющую находить эффективные способы решения проблем, осуществлять поиск нужной информации, критически мыслить, вступать в дискуссию, коммуникацию. Это то, что должно стоять перед предметными знаниями. Полноценным итогом начального обучения являются желание и умение учиться, а также основы понятийного мышления с характерной для него критичностью, системностью и умением понимать разные точки зрения.

Ориентация на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов реализации основной образовательной программы ставит учителя перед проблемой обновления педагогической практики на основе системно - деятельностного подхода.

Качество методической работы по реализации ФГОС НОО определяется следующим: обеспечено принятие всеми педагогами школы идеологии ФГОС, освоение новой системы требований к структуре основной образовательной программы, условиям ее реализации и оценке достижений обучающихся; овладение учебно-методическими и информационно-методическими ресурсами, необходимыми для успешного решения задач ФГОС; повышение методической активности и рост профессиональных компетенций учителей начальной школы.

Выводы. В современных условиях модернизации российского образования ФГОС как механизм социализации подрастающего поколения и реализации общественного договора с научно-педагогическим сообществом формирует российскую нацию, объединенную системой базовых национальных ценностей, идеалов и реальных приоритетов образования.

Литература:

1. Блинов, В.И. Стандарт результата (о новых федеральных государственных образовательных стандартах образования) / В.И. Блинов // Профессиональное образование в России и за рубежом. - № 2. – 2010. - С. 5-14.

2. Корнилова, Л.В. Компетентности учителя начальной школы, обусловленные введением требований ФГОС НОО/Л.В. Корнилова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. - №3 (8). – 2011. - С. 131-136.

3. Крипова, Н.Е. Обновление содержания профессиональной деятельности учителя в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования / Н.Е. Крипова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. - № 14 (273). - 2012. - С. 142-146.

4. Лазарева, Л.А. Научно-методическое обеспечение развития педагогического творчества учителей начальной школы: диссертация кандидата педагогических наук. Москва, 2007. - 142 с.

5. Чипышева, Л.Н. Совершенствование профессиональной компетентности учителя в условиях введения в действие ФГОС НОО / Л.Н. Чипышева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. - № 3 (8). – 2011.

Педагогика

УДК 37.013.42-051:159.928

старший преподаватель кафедры социальной педагогики
Гришко Ирина Вильямовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ЭМПАТИЙНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье сделан теоретический анализ эмпатийных способностей как элемента профессиональной культуры социального педагога.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатийные способности, эмпатийное взаимодействие, социально-педагогическая поддержка.

Annotation. The article is a theoretical analysis of empathic abilities as part of the professional culture of a social pedagogue.

Keywords: empathy, empathy skills, empathy interaction, social and pedagogical support.

Уникальность, целостность личности, активные творческие отношения с миром, ближним и с самим собой, эмоциональное личностное отношение к бытию и сознанию – эти основные идеи личностно-ориентированной педагогики основаны на эмпатии – самой актуальной ценности педагогического процесса. Концепция развивающего обучения и педагогики сотрудничества предполагают высокоразвитую эмпатию педагога. Без эмпатии невозможны доверительные, эмоциональные, творческие отношения, взаимодействие педагога и воспитанника, которые способствуют живой реализации возможностей человека. Невидимые скрепы, связывающие учителя и ученика, ощущаются не только в сложившейся системе знаний, навыков и

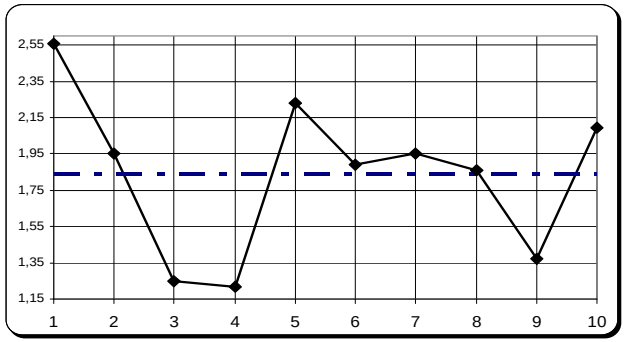


Рис. 4. Динамика общего числа ошибочных действий (Р+О, зн.)

The dynamics of the total number of erroneous actions (P+O, signs)

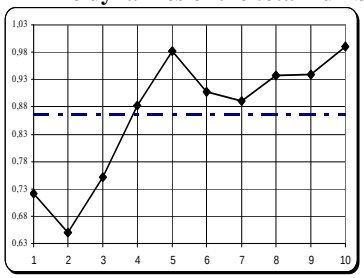


Рис. 5. Динамика производительности внимания [скорости работы] (А, зн./сек)

The dynamics of the working speed or productivity (A, signs per sec).

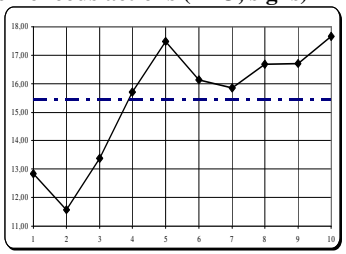


Рис. 6. Динамика объема зрительной информации (V, бит)

The dynamics of the volume of visual information (V, bits).

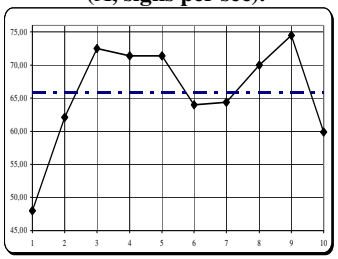


Рис. 7. Динамика уровня концентрации внимания (К, %)

The dynamics of the level of attention concentration (K, %).

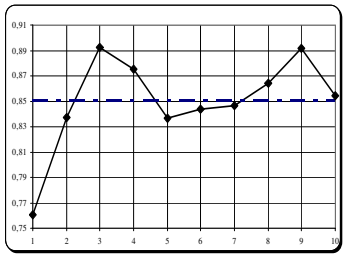


Рис. 8. Динамика точности внимания. (T_2, усл. ед.)

The dynamics of the accuracy (T_2, conventional units)

Итак, рост и снижение скорости работы наркозависимых с корректурой напрямую обусловлен целым рядом факторов, а именно, ростом либо снижением умственной продуктивности (***E***) и работоспособности (A_{yp}), объемом (***V***) и скоростью перерабатываемой информации (***Q***). Практически такая же картина взаимосвязей была получена нами на выборке лиц, не употреблявших ПАВ [8], однако есть и отличия. У здоровых лиц работоспособность была также связана значимыми прямопропорциональными взаимоотношениями с эффективностью работы (***R***) и концентрацией внимания (***K***).

Вызывает интерес тот факт, что скорость работы у наркозависимых значимо не связана с ее качеством: ни с точностью работы, ни с концентрацией внимания. Другими словами, нет корреляции с теми показателями, которые непосредственно связаны с количеством совершаемых ошибок. Тем самым можно заключить, что у наркозависимых юношей, в отличие от лиц, не употребляющих ПАВ, практически отсутствует критичность по отношению к собственным ошибочным действиям.

Следующим аспектом нашего анализа стали динамические параметры показателей внимания в течение 300 сек работы с корректурной пробой. Динамики средних значений показателей внимания, полученных в ходе исследования за каждый 30-ти секундный интервал, представлены на рис. 2-12. Пунктирной линией на графиках обозначено среднее значение рассматриваемого показателя, по оси ординат – его значения, а по оси абсцисс – номер серии. На представленных графиках, соответственно, «Серия 1» включает значения за первые 30 сек, «Серия 2» – за вторые 30 сек и т. д.

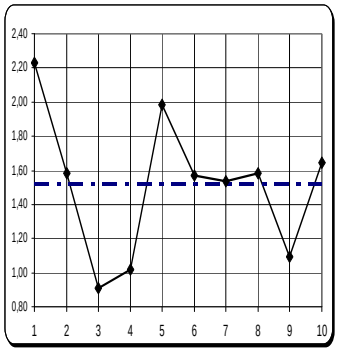


Рис. 2. Динамика числа пропущенных знаков (Р, зн.)

The dynamics of the number of missed symbols (P, signs)

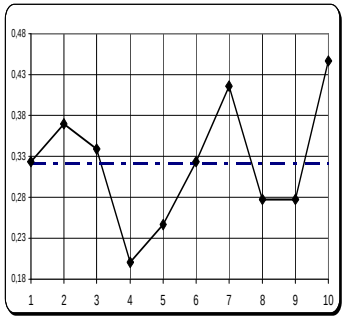


Рис. 3. Динамика числа ошибочно вычеркнутых знаков (О, зн.)

The dynamics of the number of erroneously crossed out symbols (O, signs)

умений, а в высших отношениях – к миру, ближнему и к себе. Выдающиеся педагоги выработали научно-теоретические основы педагогической эмпатии, в основе которой испытана веками максима не «иметь», а «быть». Эмпатия, как профессиональное педагогическое качество, играла значительную роль еще в древней школе.

Взаимодействие и диалог в качестве эффективного педагогического метода был отмечен еще Демокритом Абдерским. Для стимулирования учеников важно умение учителя радоваться их достижениям, понимать их чувства и настроения, поощрять и хвалить – эти взгляды проводил в жизнь основатель римской ораторской школы М.Квинтилиан [5].

Доброжелательность и дружелюбие, терпение и свобода диалога учителя и ученика – необходимые качества для педагога средневековой школы, которая была основана на принципах христианской этики. Несмотря на существование строгой дисциплины и системы наказаний, во взглядах П.Абеляра и Г.Сен-Викторского нашлось место и «разумной любви» воспитателей ради блага учеников.

«Под именем нравственности мы понимаем не только внешние приличия, но и всю внутреннюю основу побуждения», – считал создатель научной педагогики Я.А.Коменский, который уделял большое внимание таким качествам педагога как доброжелательность, приветливость и отсутствие насилия [5].

Ж.-Ж.Руссо и И.Песталоцци разрабатывали в своих концепциях принципы нравственного воспитания и уважения к личности ребенка, сотрудничества с учениками и понимание их внутреннего мира.

Для того чтобы понимать ребенка, педагог должен находиться в процессе пристального исследования всех выражений и состояний души своих подопечных: увлеченности, привычек, дружбы, поведенческих реакций, обмана и выдумок, речи, страхов и радостей, страстей, мышления, вопросов, жалоб и конфликтов – так считал Я.Корчак. Наблюдательность учителя в сочетании с сочувственным, безусловным вниманием создают то «погружение» в мир ученика, которое способствует эмпатии педагога и делает его отношения к воспитанниками похожим на родительское. Большое внимание Я.Корчак уделяет умению учителя «читать» ландшафт душевного мира питомца по внешним, экспрессивным, невербальным параметрам (невнимательность, задумчивость, возбуждение и др.) [5].

Если педагог, считал К.Д.Ушинский, не способен вызвать у детей симпатию и доброжелательность, то он не способен к профессиональной деятельности, так как никогда не сможет воспитать этих качеств у воспитанников.

Вопрос нравственных отношений, эмоциональной отзывчивости, эффективного воспитания и развития личности – все это связано с педагогическим пониманием эмпатии. П.П.Блонский, А.С.Макаренко, В.А.Мудрик, В.А.Сухомлинский, К.Д.Ушинский, внесли огромный вклад в разработку общетеоретических аспектов воспитания нравственных чувств и гуманного отношения к другим.

В.А.Сухомлинский не представлял педагогической культуры без духовного общения ученика и учителя, взаимного проникновения во внутренний мир друг друга «Педагогу нужно начинать с элементарного, но и самого сложного – формирования способности чувствовать душевное

состояние другого человека, уметь ставить себя на место другого в самых разных ситуациях» [14, с. 183]. В практике Сухомлинского стало основным положение о необходимости воспитания сопереживания, сочувствия, действенной бескорыстной помощи в коллективе и через коллектив при организующей роли педагога. В.А.Сухомлинский изучал систему факторов, которая может влиять на формирование нравственных мотивов, сочувствия, эмпатии. Считает важным умение педагога чувствовать эмоциональный настрой воспитанника, ставить себя на место другого и понимать его актуальное состояние и потребности. Умение сопереживать другим В. А. Сухомлинский считал залогом «окультуривания» так называемой способности к воспитанию человека [11]. Эмпатия, по В. А. Сухомлинскому, – фундаментальное качество внутренней человеческой культуры, а также профессионализма учителя [10].

А.С.Макаренко указывает на то, что моральные ценности формируются не только в процессе совместной деятельности. Выдающийся педагог при рассмотрении процесса воспитания способности сопереживать, оказывать помощь, сочувствовать уделял внимание формированию атмосферы товарищеских, доброжелательных, почти семейных отношений [3].

Социально-педагогическая деятельность, которая по своей сущности очень близка к педагогической деятельности, основана на коммуникации. Отношения учителя и ученика, воспитателя с подопечными сравнимы с профессиональными отношениями социального педагога с клиентами. Эмпатия как системообразующий фактор лежит в основе педагогической направленности личности, несет ведущую функцию в успехе межличностного взаимодействия. В социономических профессиях ее можно рассматривать как базис, как обязательную способность специалиста. Без практического овладения такой психической реальностью как эмпатия, невозможно достижение полноценного взаимопонимания сторон коммуникативного взаимодействия. И.М.Юсупов выделяет потенциальные характеристики педагога, способного к эмпатии [16]:

– Проявление терпимости к выражению эмоций со стороны ученика, воспитанника, клиента;

– Способность к глубокому проникновению в субъективный мир своих подопечных;

– Готовность адаптировать свое восприятие социального окружения к восприятию другого человека, чтобы достичь большего понимания того, что с ним происходит [2, с. 24].

В практической социально-педагогической деятельности эмпатия связывается и ассоциируется с сочувствием, доверчивостью, милосердием, характеризующимися как деятельная попытка оказания помощи тому, кто в ней нуждается. Клиент приходит к социальному педагогу с тревожным ожиданием, его смущает, как его встретят –внимательно, чутко или безразлично. Поэтому у специалиста, кроме знаний и опыта, должны быть сформированы такие нравственные качества как душевность и отзывчивость, внимательность и коммуникабельность, тактичность и вежливость, честность и правдивость, щедрость и великодушие, нравственная чистота, взаимопомощь и взаимоуважение, терпимость и настойчивость, решительность и выдержка, а также сочувствие и сопереживание, то есть эмпатия.

В моральном долге педагога выражена необходимость любви к человеку.

употреблявших, что свидетельствует о существенных нарушениях аттенционных процессов.

С целью лучшего понимания процессов, происходящих у наркозависимых, нами был проведен корреляционный анализ, результаты которого приведены в табл. 3. Отметим, что значимая корреляция при сравнении для 65-ти показателей лежит в пределах от 0,24 до 1 и от -0,24 до -1 [12, с. 208-237, 343].

Таблица 3

Матрица интеркорреляционных взаимосвязей между средними значениями показателей внимания

Matrix of intercorrelations between the mean values of attention parameters

Показатели внимания **Attention parameters**	***O***	***P+O***	***A***	***T_2***	***E***	***K***	***V***	***Q***	***Ayp***	***R***
P	**0,40***	**0,89***	0,19	**-0,91***	**-0,28***	**-0,77***	0,19	**-0,63***	**-0,63***	**-0,84***
O		**0,77***	0,13	**-0,52***	-0,16	**-0,80***	0,13	**-0,57***	**-0,38***	**-0,63***
P+O			0,19	**-0,89***	**-0,27***	**-0,93***	0,19	**-0,72***	**-0,62***	**-0,89***
A				0,10	**0,88***	0,03	**1,00***	**0,54***	**0,61***	0,17
T_2					**0,55***	**0,91***	0,10	**0,83***	**0,82***	**0,95***
E						**0,46***	**0,88***	**0,85***	**0,91***	**0,58***
K							0,03	**0,82***	**0,73***	**0,91***
V								**0,54***	**0,61***	0,17
Q									**0,96***	**0,88***
A_{yp}										0,18

Примечание: Знаком «*» обозначены показатели, у которых выявлены значимые корреляционные взаимосвязи.

Note. *With the sign «*» we marked the significant correlations.*

Из таблицы видно, что практически все рассмотренные показатели внимания имеют множественные значимые корреляционные взаимосвязи. В связи с тем, что показатель скорости работы (***A***) имеет наибольшую ценность в практической деятельности, мы остановимся на анализе именно этого показателя.

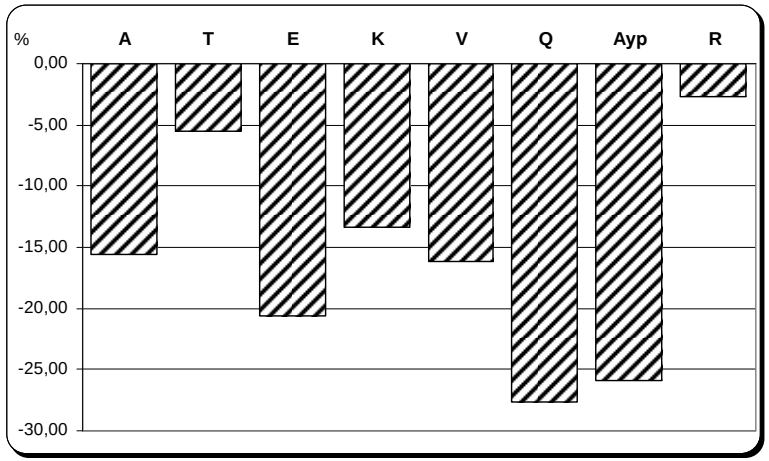


Рис. 1. Гистограмма различий между средними значениями показателей внимания у юношей, употреблявших и не употреблявших ПАВ (в %)

Bar chart of differences between mean values of attention parameters in young males dependent and not dependent on PAS (in %).

Таблица 2

Значения t-критерия Стьюдента при проверке на достоверность различий средних значений показателей внимания между опиатзависимыми юношами и юношами, не употреблявшими ПАВ

Differences between mean values of attention parameters in young males dependent and not dependent on PAS

Показатели внимания ***Attention parameters***	**t-критерий Стьюдента** ***Student's t–test***	***P***
A	-4,210	P<0,00003
T_2	-4,125	P<0,00004
E	-4,947	P<0,000001
K	-3,235	P<0,001
V	-4,210	P<0,00003
Q	-4,978	P<0,000001
Ayp	-5,365	P<0,000000
R	-3,871	P<0,0001

Как видно из приведенных данных, средние значения всех показателей внимания у лиц, употреблявших ПАВ, достоверно ниже, чем у не

Особенно важно, чтобы выполнение долга педагогом органично сочеталось с его профессиональной и эмпатийной культурой, которая переходит в привычное, повседневное поведение. Чувствовать другого человека – это, прежде всего, понимать мотивы его поступков, а на это способен только духовно богатый, культурный человек. Умение чувствовать, слышать мольбы о помощи и оказывать ее, видеть по-хорошему другого человека является не только показателем эмпатийной культуры, но и результатом духовной работы человека.

Процесс формирования эмпатии опирается на эмпатийное общение учителя с учениками, социального педагога с клиентами. К. Роджерс определял эмпатийное общение как восприятие внутреннего мира другого человека как своего собственного и постоянную «открытость» к изменениям в переживаниях другого. При этом ваша точка зрения, ваши переживания остаются при вас, на первый план выходит «другой». Ответственность, тонкость, чуткость в эмпатийном общении исключает монологичность, эгоцентризм, самолюбование.

Эмпатийное социально- педагогическое общение основано на принципах диалога, которые состоят в следующем:

- доверие ученикам, воспитанникам, клиентам;
- помощь в решении любых жизненных задач;
- опора на мотивацию ученика, воспитанника, клиента преодолеть собственные трудности;
- стремление к пониманию чувств учеников, воспитанников, клиентов и чувство их эмоционального настроя;
- активное участие во взаимодействии с учениками, воспитанниками, клиентами;
- открытое выражение своих чувств;
- стремление к самопознанию.

К. Роджерс выделяет в методике диалогового общения пять реакций, которыми должен владеть специалист:

- реакция понимания: выражается в умении выслушать собеседника до конца без перебиваний и начать свою речь словами «я понимаю ...»;
- реакция оценочная: анализ трудностей собеседника и совет по дальнейшим действиям;
- реакция информационная: дополнительный, уточняющий анализ ситуации;
- реакция интерпретации: анализ и аргументация подлинных мотивов поведения собеседника;
- реакция поддержки: аргументация для успокоения собеседника [8; 9].

Работа социального педагога это не только и не столько профессия, но и потребность души, особое призвание, требующее определенных личностных качеств. Он добровольно принимает моральную ответственность за улучшение качества жизни клиента, имеющего те или иные проблемы в социальном развитии. Обязательные личностные качества этого специалиста – гуманность, эмпатийность, деликатность и тактичность, социальная зрелость, терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам. Социальный педагог должен обладать хорошим физическим и психическим здоровьем, эмоциональной устойчивостью, коммуникативными и организаторскими способностями, высокой нравственной и общей культурой, уметь анализировать социальные

явления, видеть свое место и свою роль в защите прав ребенка на достойную жизнь.

Профессиональный уровень социально-педагогической деятельности, заявляет особые требования к людям, ее избравшим, так как она базируется на этически допустимом вмешательстве в процесс оказания социальной и психолого-педагогической помощи клиенту. В июле 1994 года в г. Коломбо (Шри-Ланка) состоялся съезд Международной федерации социальных работников, который принял документ «Этика социальной работы: принципы и стандарты». Представители разных стран, входящих в эту организацию, с различными религиозными и политическими взглядами, культурными традициями, провозгласили единые этические принципы и стандарты социальной работы. Руководствуясь положениями данного международного документа, был разработан этический кодекс социального педагога.

Социальный педагог должен:

1. Вдохновлять и побуждать клиента к действию, инициативе, творчеству, уважая достоинство и уникальность личности.
2. Уметь слышать клиента проявлять выдержку, понять проблему и ситуацию, войти в его положение, проявлять деликатность, чувство такта.
3. Быть коммуникабельным, контактным, уметь быть нужным, интересным для окружающих.
4. Быть связующим звеном между клиентом и его окружением, не допускать унижения достоинства клиента формами оказываемой ему благотворительной помощи.
5. Уметь быть не формальным в работе, строить взаимоотношения на основе диалога.
6. Всегда исходить из позиций гуманизма и милосердия. Не осуждать, не упрекать клиента, предупреждать возможности негуманного или дискриминационного поведения по отношению к нему.
7. Соблюдать высокие нравственные нормы своего поведения, исключая любые уловки, введение кого-либо в заблуждение, нечестные действия.
8. Вести работу только в рамках своей компетентности, вести персональную ответственность за качество своей работы, не поддаваясь влияниям и нажимам.
9. Не использовать свои профессиональные отношения в личных целях, уважать и не разглашать тайну, доверенную клиентом.
10. Стремиться к постоянному повышению уровня квалификации, защищать и усиливать достоинство и чистоту профессии, уважать доверие коллег в ходе профессионального взаимодействия, соблюдать деликатность и справедливость[13].

Таким образом, эмпатия социального педагога служит тем «каналом», который дает возможность настроить социально-педагогический процесс на раскрытие и стимуляцию потенциала клиентов. Эмпатия социального педагога - один из главных критериев его профессиональной пригодности. Особенно велика роль педагогической эмпатии в условиях поликультурной и поликонфессиональной страны, каковой и является Россия. Более того, рост числа детей с отставанием в умственном и физическом развитии, детей из неблагополучных и неполных семей, детей-сирот делает необходимым осознание эмпатии как основы педагогической подготовки [5].

Таблица 1

Показатели внимания 65 опиатзависимых юношей 17-23-летнего возраста при выполнении пятиминутной корректурной пробы

Mean values of attention parameters of 65 17-23-year-old male opiate-dependents fulfilling a five-minute proofreading test

Показатели Внимания	**Среднее± стандартное отклонение**	**Минимальное значение**	**Максимальное значение**	**Коэф. вариации**
Attention parameters	***Mean values±Std. dev***	***Min***	***Max***	***Coef. var.***
P	15,2±11,4	0,0	48,0	75,2
O	3,2±7,9	0,0	56,0	246,5
P+O	18,4±16,3	1,0	104,0	88,7
A	8,7±2,3	4,1	13,9	26,5
T_2	8,5±1,1	5,0	10,0	12,5
E	219,6±67,8	82,7	402,4	30,9
K	658,2±305,6	-1033,8	987,5	46,4
V	154,1±40,8	72,4	247,5	26,5
Q	3,4±1,9	-3,0	7,8	55,2
Ayp	6,0±2,7	0,1	12,9	44,7
R	925,9±58,9	708,6	994,7	6,4

Ранее [8] мы уже приводили данные средних значений показателей внимания 156 юношей, не употреблявших ПАВ. Результаты сравнительного анализа для юношей, употреблявших и не употреблявших ПАВ, приведены нами на рис. 1 и в табл. 2.

Для исследования слуховой кратковременной памяти на числа мы применяли методику Джекобса. Для получения надежных результатов эксперимент состоял из четырех серий. В каждой серии испытуемым семь раз зачитывали ряды чисел, которые они должны были запомнить и записать в произвольном порядке. При этом первый ряд состоял из четырех чисел, второй – из пяти и последний, седьмой, – из 10-ти. По окончании исследования вычисляли объем слуховой кратковременной памяти на числа (***N-STM, количество чисел***).

С целью исследования объема оперативной памяти на числа (***N-OM, количество чисел***) испытуемым на слух предъявляли 10 рядов по пять чисел, которые они должны были запомнить, последовательно сложить в уме и записать результат [11; 20; 27].

Статистическая обработка полученных в ходе исследования данных осуществлялась с помощью табличного процессора *MS Excel*, а также пакетов статистической обработки *Statistica for Windows ver. 8.0*. Различия между рассматриваемыми показателями оценивали по *t*-критерию Стьюдента при $P<0.05$. Корреляционный анализ осуществляли с применением критерия Спирмена.

В исследовании приняли участие 65 наркозависимых юношей 17-23-летнего возраста, употреблявших ПАВ опийной группы внутривенно. Срок употребления варьировал от одного года до пяти лет. Большинство участников исследования находились на амбулаторном лечении. Собственно психодиагностика производилась через 5-7 дней после последнего употребления опиатов. Исследование осуществляли на базе Центра реабилитации человека (г. Ялта, Украина).

Результаты исследования и их обсуждение.

В табл. 1 приведены средние значения показателей внимания 65 опиатзависимых юношей при выполнении пятиминутной корректурной пробы на основе колец Е. Ландольта.

Педагогическая эмпатия находит своё внутреннее и внешнее проявление в так называемых эмпатийных способностях педагога, которые можно определить как социально-психологическое свойство личности, формирующееся в процессе взаимодействия людей, влияя на успешность их общения.Эмпатийные способности состоят из следующих элементов:

- способность эмоционально реагировать и откликаться на переживания другого;
- способность распознавать эмоциональные состояния другого и как бы переносить себя в его мысли, чувства и действия;
- способность давать адекватный эмпатийный ответ как вербального, так и невербального типа на переживания другого человека [4].

Изучая процесс профессионального становления социального педагога, приходим к выводу о необходимости формирования его эмпатийной культуры, как совокупности всех качеств и способностей, характеризующих чувствительность личности к другим: эмпатийной наблюдательности, эмпатийного слушания, сопереживания, сочувствия, эмпатийной интуиции, содействия и сотрудничества.

Эмпатийная наблюдательность – это умение познавать другого по внешним признакам, основу ее составляет наблюдательная сензитивность – способность фиксировать при наблюдении другого человека его поведение: речевые акты, мимику, пантомимику и адекватно отражать их во взаимодействии.

Эмпатийное слушание можно определить как внимательность, понимание и ощущение душевного состояния собеседника. А врожденная склонность и проницательность, возникающая на определенном эмоциональном фоне рассматривается как эмпатийная интуиция. Эмпатийное слушание предполагает осознание актуального психологического состояния личности клиента и позволяет достичь двух целей – дать понять и почувствовать клиенту, что его слушают, слышат и понимают, создать общего информационного поля, общего смысла, наладить откровенные отношения, и побудить клиента к более близкому контакту с самим собой, саморефлексии. Психологические процессы, обозначенные понятиями «слушать» и «слышать», существенно различны. Слушать означает напрягать орган слуха, а слышать – напрягать мозг, сосредотачиваясь на обсуждаемой проблеме, концентрируя внимание на словах другого. В процессе эмпатийного слушания внимание направлено на «считывание» чувств, а не слов, поэтому оно эффективно, если социальный педагог вызывает у клиента положительные эмоции (радость, надежда на лучшее, уверенность в себе и др.), и неэффективно, в случае возникновения негативных эмоций (страх, тревога, разочарование и т.п.). Согласно клиент-центрированной теории К. Роджерса, эмпатийное слушание является основной и практически единственной техникой психотерапии, так как даёт клиенту возможность получить опыт совсем иных, новых отношений. По выражению Роджерса, суть эмпатийного слушания не в том, «чтобы говорить или не говорить какие-то фразы, а в том, чтобы за этим стояло нечто глубокое, некое организмическое чувствование».

Эмпатийное понимание – способность не только услышать формальную сторону речи, но и понять скрытый смысл слов, вжиться в состояние партнера по общению, который отображается всеми невербальными средствами. Эмпатийное понимание социального педагога тесно связано с рефлексией -

осознанием личностью того, как он воспринимается партнерами по общению. Эмпатийное понимание должно опираться на:

- номотетическую сензитивность, то есть способность понимать типичного представителя той или иной социальной группы и на этой основе предвидеть поведение других лиц, принадлежащих к данной социальной группы;

- идеографическую сензитивность - способность отражать уникальность каждого индивида, накапливать в общении информацию о нем и прогнозировать возможное поведение в определенных ситуациях;

- теоретическую сензитивность, которая проявляется в способности выбирать и применять теории для более точного предсказания чувств, мыслей, действий других людей [1, с.30].

К факторам, обусловливающим взаимопонимание и сотрудничество между людьми в общении и деятельности, следует отнести способы и приемы, с помощью которых достигается понимание одним человеком другого. Основными среди них являются механизмы идентификации, эмпатии и рефлексии [17, с.569].

Идентификация является одним из психологических механизмов восприятия и понимания при межличностном общении: самый простой способ понимания другого человека, уподобление себя ему. При идентификации человек как будто ставит себя на место другого и определяет, как бы он действовал в определенных ситуациях. Благодаря идентификации различные типы поведения могут репродуцироваться и в условиях отсутствия модели подражания, потому что это не простая имитация поведения, а усвоение мотивации поступков людей и их воспроизведения. Идентификация позволяет установить эмоциональную связь между субъектом и объектом подражания в процессе восприятия внешнего мира. Содержанием такой связи является непосредственное переживание субъектом тождества с объектом. Следствием такого переживания становится принятие ценностей, норм, образцов объекта подражания как своих, видение другого человека как продолжение себя самого. Отметим, что понятие «идентификация» рассматривается как синоним понятия «эмпатия». Сравнивая эмпатию с идентификацией, следует отметить, что в отличие от последней, при эмпатии происходит не рациональное осмысление проблем другого человека, а стремление эмоционально откликнуться на его проблемы: эмпатия - это эмоциональное понимание другого . Эмоциональная природа эмпатии проявляется в том, что ситуация другого человека, партнера по общению, не столько «продумывается», сколько «чувствуется» [18]. Наиболее точно указал на различия между эмпатией и идентификацией К. Роджерс. Он писал, что эмпатию отличает от идентификации свойство «если бы». Эмпатируя, индивид не сливается с объектом и не переживает свою полную схожесть и тождественность с ним, как это происходит в процессе идентификации [9].

Децентрация означает механизм преодоления эгоцентризма личности и заключается в изменении точки зрения, позиции субъекта в результате столкновения, сопоставления и интеграции ее с позициями, отличными от собственной. Децентрация - это «фундаментальный механизм когнитивных процессов взаимодействия аффективной и поведенческой составляющей» [20, с.83], переживания чувства другого, которое проявляется в умении поставить

В ходе обработки данных из трех возможных вариантов вычисления точности внимания мы оставили только показатель T_2. Показатели T_1 и T_3 были нами исключены, так как, по нашему мнению, они в полной мере не учитывают основные составляющие данного критерия.

Продолжительность работы испытуемых с корректурной пробой составляла 300 сек (5 мин). В ходе работы им необходимо было вычеркивать три кольца, причем каждое из колец должно было быть вычеркнуто своим (указанным в инструкции) способом. Для более четкого понимания испытуемыми инструкции, на первой («шаблонной») строке делались соответствующие пометки о том, каким способом вычеркивать установленные экспериментатором кольца. Вся инструкция сопровождалась не только словесным объяснением, но и показом основных ее моментов. Для определения особенностей динамики исследуемых показателей участники эксперимента в бланке через каждые 30 сек (т. е. ***t=30***) делали пометку в виде вертикальной черты между кольцами. При необходимости инструкция повторялась вплоть до полного ее понимания.

Итак, перед работой испытуемым давали следующую инструкцию: «Перед вами бланк с так называемыми офтальмологическими кольцами. Каждое из колец имеет разрыв в определенном месте по сторонам света. Всего в бланке имеется восемь видов колец. Вам необходимо, внимательно и последовательно просматривая кольца по рядам слева направо, находить среди них такие, в которых имеется разрыв, расположенный слева внизу (разрыв на юго-запад, первое кольцо шаблонной строки), и вычеркивать его наклонной (справа налево «/») чертой; находить кольца, в которых имеется разрыв, расположенный слева (разрыв на запад, второе кольцо шаблонной строки) и вычеркивать его горизонтальной чертой («—») и такие, у которых разрыв расположен справа (разрыв на восток, третье кольцо шаблонной строки) и вычеркивать его наклонной (слева направо «\») чертой. В ходе работы с бланком по команде «Черта!» вам необходимо будет ставить вертикальную черту между кольцами в том месте бланка, где вас застала эта команда и продолжать работу до команды «Черта. Стоп!». Будьте внимательны и работайте как можно быстрее».

Исследование слуховой произвольной памяти на слова осуществляли с помощью методики А. Р. Лурии «Заучивание 10 слов». В ходе исследования испытуемым шесть раз зачитывали один и тот же набор из 10-ти не связанных друг с другом слов, которые они должны были запомнить и воспроизвести в произвольном порядке. Всем испытуемым давали один и тот же набор слов. Порядок слов при зачитывании как всем испытуемым, так и во всех сериях оставались неизменными. Через один час мы просили воспроизвести запомненные слова. Оценку памяти производили по таким показателям: объем кратковременной памяти (***W-STM, количество слов***), который мы получали в первой серии эксперимента; объем долговременной памяти (***W-LTM, количество слов***), который проверялся на основе воспроизведения заученных слов через час; количество ошибочно воспроизведенных слов (***NEAW, количество слов***). Особенности памяти испытуемых мы также оценивали по введенному нами показателю «потери информации» через один час (***IL, %***). Показатель ***IL*** мы вычисляли следующим образом: $IL=100-(W\text{-}LTM\cdot 100/S_6)$, где S_6 – количество слов, воспроизведенных испытуемым в шестой серии.

считаем, что анализ показателей в динамике позволит не только наиболее точно, но и гораздо более объективно рассмотреть клиническую картину указанного психологического явления. Следует также отметить, что вопрос о динамических характеристиках выполнения корректуры наркозависимыми в литературе практически не освещен и встречается лишь в единичных работах [5].

Объектом данного исследования стала когнитивная сфера наркозависимых, *предметом* — особенности внимания и памяти у опиатзависимых юношей. *Целями и задачами* исследования стало выяснение особенностей показателей внимания и памяти, а также их взаимосвязей у юношей, прекративших употреблять ПАВ опийной группы.

Методика проведения исследования. Использованная в настоящем исследовании методика представляет собой модификацию корректурной пробы Бурдона, основанной на кольцах французского офтальмолога Е. Ландольта. Выбор нами данной методики был обусловлен тем, что она является универсальным (т. е. транскультурным) средством, которое можно применять для изучения внимания людей разного возраста: от детей пяти-шести лет до взрослых людей, вне зависимости от их уровня знаний и образованности, получая при этом сравнимые и преемственные показатели [9; 17]. Корректурная проба позволяет достаточно многогранно оценить особенности внимания, утомляемости, упражняемости, темпа психомоторной деятельности, работоспособности и устойчивости к монотонной деятельности, требующей постоянного сосредоточения внимания, т. е. работы в условиях длительной перегрузки зрительного анализатора. Методика также позволяет достаточно четко дифференцировать испытуемых в соответствии с уровнем развития у них показателей внимания в ходе одного вида деятельности [9].

Методика и алгоритм обработки данных, полученных с помощью корректурной пробы на основе офтальмологических колец Е. Ландольта, достаточно подробно были описаны нами ранее [4; 6, с. 188-195; 7; 35]. Следует также отметить, что выбор корректуры именно на основе колец Е. Ландольта позволяет осуществлять сравнительный анализ результатов исследований вне зависимости от родного языка респондента, а также проследить возрастные изменения, как у конкретного человека, так и у испытуемых той или иной репрезентативной выборки.

Согласно предложенному нами алгоритму обработки данных [6, с. 188-195], вначале на бланке испытуемого подсчитывали такие первичные показатели, как ***N*** (*количество символов в проработанной испытуемым части корректурной таблицы*, *зн.*), ***Σ*** (*число правильно зачеркнутых символов*, *зн.*), ***P*** *(количество пропущенных символов, зн.)*, ***O*** (*количество ошибочно зачеркнутых символов, зн.)* и ***P+O*** (*общее количество ошибочных действий, зн.*). Эти данные были занесены в табличный процессор *MS Excel*, где автоматически вычислялись показатели ***n*** (*количество символов, которые необходимо было вычеркнуть*, *зн.*) и ***M*** (*общее количество вычеркнутых символов*, *зн.*), ***A*** *(производительность или продуктивность внимания, зн.в сек*), ***T*** (*точность выполнения задания, усл. ед.*), ***E*** (*коэффициент умственной продуктивности* или *степень точности выполнения задания, зн.*), ***K*** (*уровень концентрации* внимания, *%*), ***R*** (*качество работы* или ее *эффективность, %*), $A_{ур}$ (*умственная работоспособность, зн. в сек*), ***V*** (*объем зрительной информации, бит*) и ***Q*** (*скорость переработки зрительной информации* или показатель *продуктивности и устойчивости внимания, бит/с*).

себя на место, увидеть то, что с ним случается, его реакцию. Децентрацию можно считать основой эмпатии и рефлексии, способом межличностного понимания, психологическим механизмом ориентации, учета и координации индивидом точек зрения других людей со своей собственной. Развитая способность к децентрации даёт преимущества, сказывается на месте и статусе индивида в малой группе [6].

Кроме идентификации и децентрации, существуют психические механизмы, обеспечивающие эмпатийные отношения между людьми: физиогномических редукция - суждения о человеке, внутренние психические черты и состояние по его внешнему виду, мимическими проявлениями, манере поведения и рефлексия - способность человеческого сознания в процессе восприятия деятельности воспринимать и саму себя, в результате чего человеческое сознание предстает как самосознание (знание о знании или мнение о мнении), умение соотносить внешние и внутренние характеристики объекта эмпатии. Рефлексия в педагогике – это процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего развития, саморазвития и причин этого. Рефлексия – обращение человеком своего сознания на свое (или чужое) мышление и поведение, на приобретенные знания и совершенные поступки, понимание и анализ своих мыслей, чувств, мотивов, состояний, способностей, поведения. Мысль, речь, воображение и другие формы сознательной деятельности могут быть рефлективными, если с их помощью человек обращается на самого себя: размышление о том, как я мыслю, чувства по поводу моих чувств, воображение по поводу того, что есть результат моего воображения.

Формами эмоционального участия, чуткости к внутреннему миру другого (идентификация), переноса своего «Я» в состояние другого, настроенности с ним на единую эмоциональную волну (децентрация) выступают способности к сопереживанию и сочувствию.

Сочувствием называют личностную рефлексию, представляющую собой способность понимания внутреннего состояния, чувств, эмоций другого. Сочувствие возникает при условии переживания личных эмоциональных состояний сопоставимых, идентичных состояниям другого, эмоциональная реакция, отклик на них, эмоциональное постижение другого, проявляющееся в форме альтруистического акта. Сочувствие называют формой проявления эмпатии, основой для формирования действенной эмпатии, как высшей формы эмпатии, направленной на содействие развитию личности другого. Сочувствие основывается на умении выявлять бескорыстное, альтруистическое сопереживание.

Когда при независимости личных чувств субъект наблюдает и только соприкасается с переживаниями другого, в этом случае можно говорить о сопереживании, которое может быть преобразовано в более сложное явление или остановиться в своём развитии. В первом случае человек формирует уверенность в своих силах и доверие к другим, а второй вариант опасен психической или социальной деградацией человека[15].

В процессе сопереживания, человек больше ориентирован на собственное благополучие, он испытывает чувства, идентичные тем, которые он наблюдает [12]. При сочувствии человек испытывает потребность помочь другому, независимо от собственных интересов. В соответствии с направленностью форм эмпатии на себя (сопереживание) или на другого (сочувствие), можно

обозначить их как эгоцентрическое и альтруистическое эмпатийное переживание. Сопереживание - это более простая форма эмпатии и возникает раньше сочувствия. Основу сопереживания составляет потребность собственного благополучия личности, а основу сочувствия – потребность в благополучии другого. В поведении человека происходит постоянное взаимодействие форм эмпатийного реагирования (поведения), т.е. в сопереживании есть сочувствие, а в сочувствии можно заметить сопереживание [12]. В зависимости от взглядов, убеждений, опыта эмпатийного взаимодействия реализуется та или иная форма поведения: сочувствие, сопереживание, содействие. Чтобы по-настоящему сопереживать и сочувствовать, будущему социальному педагогу необходимо иметь определенный эмоционально-чувственный жизненный опыт, багаж эмоциональных переживаний. Проникновение в состояние другого человека, понимание его внутреннего мира, сопереживание и сочувствие ему является необходимым условием формирования толерантной, гуманистически направленной, активной и деятельной личности.

Литература:

1. Адлер А. Понять природу человека. Перевод Е. А. Цыпина - М. :Гуманитарное агентство Академический Проспект, 1997. - 256 с.
2. Гаврилова Т.П. Эмпатия и её особенности ц детей младшего школьного возраста: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. - М.,1977. -24с.
3. Кротенко В.І. Психологічні особливості емпатії підлітків: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.І. Кротенко; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2001. — 19 с. — укр.
4. Лабунская В.Д., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затруднённого общения. — М., 2001. -286 с.
5. Надирова Л.Л.Теоретические основы и методы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов. Дисс…докт. пед.наук.13.00.01,13.00.08 / Л.Л.Надирова; МГОПУ.— М., 2000. - 426с. - рус.
6. Надирова Л.Л. О методологии изучения эмпатии // Вестник ВГПУ. Научно —методический журнал. — Владимир,1999.Вып.4. — с.175—178
7. 20. Обозов, Н.Н. Межличностные отношения /Н.Н.Обозов. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1979.- 150 с.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. М., 1994.
9. Роджерс К. Эмпатия. — Електронный ресурс, Режим доступа к сайту:. http://www.psychology—online.net/
10. Рувинский Л.И. Нравственное воспитание личности. — М.:МГУ,1981.—184с.
11. Сабатовская И.С. Проблема профессиональной культуры в современной отечественной социологической литературе / И.С. Сабатовская // Вчені зап . Харк . гуманіт . ун-ту «Нар. укр. акад.». — 2002. — Т. 9. — с. 206—214.
12. Салыкова СВ. Педагогические условия развития эмпатии как профессионально значимого качества педагогов дошкольно-образовательных учреждений в процессе повышения их квалификации: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1999.
13. Социально-педагогическая деятельность как процесс https://lib.nspu.ru/umk/6571cc7250ae1d03/t3/index.html
14. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения. В 3-х т. Т.2 /В.А.Сухомлинский. - М.: Педагогика, 1980. - 384с.

неустойчивость настроения у потребителей морфия и подчеркнув, что немногие из них остаются полноценными людьми.

В целом же в ряде современных источников отмечается, что наркотизация опиоидами приводит к нарушению нейрохимических и нейрофизиологических процессов, морфологическим изменениям в головном мозге, развитию психических и поведенческих расстройств. Эти изменения приводят к расстройствам, в первую очередь, гнозиса, праксиса, памяти, речи, интеллекта, межполушарного взаимодействия [3; 6; 13; 19].

Что же касается мнестических процессов, то их нарушение у больных с опийной зависимостью, по данным М. Л. Рохлиной и А. А. Козлова, встречается в 100% случаев [23; 24]. При этом у больных снижаются показатели оперативной и кратковременной памяти [3; 16; 19].

Отметим, что для диагностики памяти существует целый ряд объективных методик, с помощью которых исследуют кратковременную, оперативную и долговременную память. Однако при исследовании внимания экспериментаторы все ещё используют целую батарею тестов, каждый из которых позволяет исследовать только отдельное его свойство. И, как следствие, либо процедура проведения исследования усложняется, либо учёные останавливаются на изучении отдельных свойств внимания и не получают целостной картины.

Таким образом, вопрос о критериях оценки когнитивной сферы остается все еще актуальным и важным, т. к. одной из составляющих медико-психологической программы лечения и реабилитации наркозависимых, помимо восстановления когнитивных функций, является их оценка. Представляет научный интерес выделение и исследование психологических и психофизиологических характеристик лиц, употребляющих ПАВ, изучение выраженности этих характеристик в различные периоды ремиссии, что сделает возможным адекватный подбор лечебных, психотерапевтических и психокоррекционных мероприятий. Несмотря на значительное количество работ по исследованию аддикций, проблема оценки когнитивной сферы, в том числе внимания и памяти наркозависимых, остается до конца не исследованной и актуальной.

В связи с этим, нами предпринята попытка поиска методологии и инструментария, при помощи которых данный вопрос будет решен. При этом хотелось бы отметить, что, на наш взгляд, даже если у испытуемого будут получены показатели внимания, находящиеся в пределах средненормативных границ, это не всегда будет свидетельствовать об отсутствии их нарушения. Поэтому целесообразным будет диагностика не только когнитивной, но и личностной сфер. В литературе приводятся лишь единичные сведения применения корректурной пробы для оценки особенностей внимания наркозависимых. Так, имеются сведения [18], что применение методики «Корректурная проба» выявило, что 63% испытуемых-наркозависимых «успешно выполнили норму», из которых 46% ее значительно перевыполнили. В данном исследовании также отмечается, что у всех наркозависимых выявлены высокая (выше средних значений у лиц, не употребляющих ПАВ) скорость работы и концентрация внимания при некоторой его неустойчивости. Причем заключение о неустойчивости делалось на основании мнения психолога во время беседы. Очевидно, что данные результаты не дают полной картины особенностей внимания у данного контингента. В связи с этим мы

attention is concentrated on the control of perception accuracy. These processes determine the speed of the primary processing of information. Then the processes of information analysis and synthesis, carried out in the operative memory, are involved. At this stage most probable mistakes are those of information processing and of erroneous actions. Simultaneously a number of processes take place: limitation of information input, focusing of attention concentration on information processing and estimation of activity efficiency.

Keywords: opiates, attention parameters, attention dynamics, short-term memory, long-term memory, operative memory, a model of information processing.

Введение. В современном обществе изучение больных с наркотической зависимостью представляет большой интерес. Как свидетельствуют данные статистики, потребление психоактивных веществ (ПАВ) достигло критического уровня, с каждым годом наблюдается дальнейший рост числа наркозависимых [21]. В таких тяжелых социальных условиях становится важным исследование психологических особенностей лиц со сформированной и клинически оформленной зависимостью от ПАВ в целях разработки принципиально новых систем лечения и реабилитации, а также доработки и переосмысления уже существующих.

Традиционно тема наркомании принадлежит к области интересов медицины, клинической психологии и патопсихологии. В этом направлении больше всего изучали факторы, обусловливающие наркотизацию, развитие болезни и деформацию личности. Очевидно, что химическая зависимость является результатом воздействия совокупности факторов, среди которых основными являются генетические, психофизиологические, психологические и социальные.

Авторы, занимающиеся медицинским, психофизиологическим или патопсихологическим аспектом употребления ПАВ, отмечают изменения органических структур головного мозга [1; 2; 14; 15; 26], которые, в свою очередь, приводят к изменениям не только состояния больного, но и его когнитивной и личностной сфер [4; 14; 16; 29]. Отмечается также, что возникновение и становление наркомании связано с воздействием наркотика, в первую очередь, на эмоционально-позитивные центры головного мозга, что приводит к эмоциональным сдвигам. Наркотические вещества, активно взаимодействуя с нейрохимическими субстанциями и нейрорецепторами центральной нервной системы, существенно изменяют функциональное состояние головного мозга [2; 14]. В научной литературе также достаточно внимания уделяется исследованию личности наркозависимого [4; 15; 26; 28 и др.]. Однако, несмотря на обилие теоретических и экспериментальных работ, выполненных в данном направлении, остается явный дефицит психофизиологических и психологических исследований, касающихся вопросов особенностей внимания и памяти лиц, зависимых от ПАВ. Встречается [16; 18; 32] лишь расплывчатое упоминание о снижении уровня концентрации внимания без указания конкретных критериев и методики диагностики.

Впервые симптомы органических психических расстройств при опиатной зависимости описал в своем руководстве [33] в начале XX века Э. Блейлер (*E. Bleuler*), отметив снижение памяти, слабость воли, астению,

15. Харченко С.Я., Краснова Н.П., Харченко Л.П., Ткаченко А.С. Профессиональная этика социального педагога. Учебно-метод.пособие. \Электронный ресурс, режим доступа к сайту: http://softacademy.luguniv.edu.ua/Programs/Profesiyna_etika/6_2.html

16. Эльконин Д.Б. Детская психология.— М.,1960.—132с.

17. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие /Европ. ин-т экспертов /В.А.Якунин. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Полиус, 1998. -639с.

18. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания: вчувствование, проникновение, понимание. —Казань: Татарское кн. изд—во. 1991. —192 с.

Педагогика

УДК:130.2

кандидат культурологии Ерзаулова Анна Геннадьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ХРИСТИАНСКОЕ УЧЕНИЕ О ЧЕЛОВЕКЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ АНТРОПОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме христианского учения о человеке в контексте современных проблем педагогики, неотъемлемой частью которой является антропология. В качестве примера идеальной образовательной модели учителя: через призму тысячелетия, используется опыт святоотеческой традиции.

Ключевые слова: антропология, духовные ценности, догматика, русская религиозная философия, византийское богословие, трансцендирование, духовность, творчество.

Annotation. The article deals with the Christian doctrine of man in the context of contemporary problems of pedagogy, which is an integral part of anthropology. As an example of an ideal educational model a teacher: through the prism of the Millennium used the experience of the patristic tradition.

Keywords: anthropology, spiritual values, dogma, Russian religious philosophy, Byzantine theology, transcendence, spirituality, creativity.

Введение Современный мир обеспокоен проблемами человеческой жизни, истории, полноценного существования людей, в том числе и педагогической образовательной модели. Технократическая цивилизация всей системой своей организации ведёт к изъятию духовного начала из реальной повседневной жизни. Проникая во внутренний мир человека, современная цивилизация приводит к тому, что ,утрачивается способность к внутренней духовной практике. Между тем без обращения к вечным духовным ценностям невозможно найти выход из сложившихся глобальных противоречий.

Формулировка цели статьи. На современном этапе, главная цель педагогической науки, антропологии в часности, – дать наиболее полный ответ на вопросы, касающиеся духовного мира человека, осознавая и осмысливая его как часть природной и социальной целостности. Последнее составляет интерес

и задачу наук естественных и социально-гуманитарных. Богословие же интересуется человеком как явлением духовного порядка, в его трансцендентном измерении.

Изложение основного материала статьи. Проблематика антропологии, включая, прежде всего, её сущностные установки, касающиеся происхождения человека и его места в мироздании, были заложены в Древней Греции. Так, Протагор объявил человека мерой всех вещей, а Сократ призывал человека познать самого себя, но при этом греческая философская мысль трактовала человека как часть телесного и живого космоса, ,,где правит Судьба и действует мировой Ум – Демиург" [1, с. 25]. Как пишет С. Хоружий, в христианской антропологии, которая была заложена трудами Аврелия Августина и Григория Нисского, ,,человек понимается как вершина и цель божественного творения, как духовное существо, потенциально носящее в себе образ Божий и призванное актуально проявить в тварном земном мире своё богоподобие, дабы обрести Царство Божие" [2, с. 177].

Христианское учение о человеке, или христианская антропология, была разработана церковными учителями, или, как их называют в истории, Отцами Церкви, бравшими за основу три источника: библейскую антропологию и новозаветное учение о человеке; мистические прозрения и богословский опыт. Основной задачей святоотеческого богословия была разработка догматических вопросов, учение о человеке рассматривалось через призму догматики. Но в дальнейшем вопросы христианской антропологии оказались столь существенными и важными, что повлияли на развитие христианского мировоззрения.

Христианская антропология является и по сегодняшний день несомненным авторитетным источником при осмыслении человеческого бытия, привлекает к себе внимание различных авторов, которые в новом свете представляют современные данные науки и философии, основываясь на христианском учении о человеке. Но надо заметить, что до конца понять и осмыслить опыт святоотеческой письменности можно только при личном соприкосновении с православной традицией, духовно потрудившись.

Благодаря разумному духовному началу в человеческой душе происходит сложный процесс: борьба помыслов, желаний, страстей. Когда человек становится на путь борьбы и осмысления, перед ним открывается возможность бесконечного совершенствования, он обнаруживает в себе внутреннего человека: ,,И когда ум, истребив всякую живущую в нём страсть, доставит душе бесчувственность, и не только сам себя, но и другие душевные силы целиком обратит к себе, и всё чужое, что до того отпечатлелось в нём дурного, он отстранит прочь" [3, с. 325]. Так излагает путь духовного преображения человека Григорий Палама.

Особое место в изложении учения о человеке занимает апостол Павел. Именно его труды были предметом тщательного исследования многих учёных. Апостол разделяет естество человека на внутреннее и внешнее. Внешнее человека можно выразить словом ,,плоть", что характеризуется как земное, материальное начало в человеке. Но при этом плоть очень тесно связана с душой и плоть без души, по словам апостола, уже не плоть. Так же и душа может обозначиться только при наличии плоти.

Восточно-христианская антропология вслед утверждает: телесное начало в человеке нельзя считать злым по природе, таковым следует рассматривать

Методы. Для изучения когнитивной сферы опиатзависимых юношей в исследовании диагностировали внимание с помощью корректурной пробы, а также исследовали кратковременную, долговременную и оперативную память (методики А. Р. Лурии, Джекобса).

Результаты. Установлено, что средние значения всех показателей внимания и памяти у лиц, употреблявших препараты опийной группы, достоверно ниже, чем у не употреблявших. Паттерны динамик показателей внимания в процессе пяти минут работы с корректурной пробой у больных остаются практически такими же, как и у здоровых. Ухудшение кратковременной памяти на слова у наркозависимых выражено достоверно сильнее чем на числа. У больных также нарушены процессы заучивания и перевода информации в долговременную память. Установлено, что слова, услышанные первыми, воспроизводятся достоверно лучше, чем последние.

Выводы. Применение кластерного анализа позволило рассмотреть модель процесса обработки информации у наркозависимых. После поступления информации сначала происходит ее опознание и сравнение с эталонами в долговременной памяти, сосредоточение внимания на контроле точности восприятия. Эти процессы определяют скорость первичной обработки информации. Далее задействуются процессы анализа и синтеза информации, происходящие в оперативной памяти. На этом этапе наиболее вероятно появление ошибок переработки информации и ошибочных действий. Параллельно с этим происходят процессы ограничения входа информации, а также сосредоточения концентрации внимания на ее обработке и оценки эффективности деятельности.

Ключевые слова: опиаты, показатели внимания, динамика внимания, кратковременная память, долговременная память, оперативная память, модель обработки информации.

Annotation. Background. Drug use is an acute problem in modern society. Consequently there is a need to develop reliable methods of psychological diagnostics of cognitive and personality spheres in order to elaborate effective programmes for drug-dependents rehabilitation and for control over such rehabilitation as well.

Methods. To study the opiate-dependent young males' cognitive sphere in our research we diagnosed attention with the help of a proof-reading test. We also studied short-term, long-term and operative memory (methods by A. R. Luria, Jacobs).

Results. It was established that the mean values of all the attention parameters in opiate-dependents were fairly lower than those of young males who were not dependent on PAS. The difference proved to be statistically significant. The patterns of dynamics of attention parameters in the process of 5-min proofreading remain practically the same as the ones in the healthy comparison subjects.

The decrease in short-term memory for words in drug-dependents was expressed stronger (statistically significant) than that for figures. The drug-dependent testees also showed disregulations in the processes of memorization and of transition from the short-term into the long-term memory. It is found that the first-heard words are reproduced better (statistically significant) than the last-heard ones.

Conclusions. The application of the cluster analysis enabled us to model the information processing in drug-dependents. After information entry first it is identified and compared with the standard image in the long-term memory, the

7. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология: [учебник для вузов]. – СПб: Питер, 2010.– 864 с.

8. Немов Р. С. Психология: учеб. [для студ. высш. пед. учеб. заведений]: в 3 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – Кн.3: Психодиагностика, 1998.– 632 с.

9. Практикум з психології / За ред. Г. Г. Бикової. – Львів: Вища школа, 1975. – 183 с.

10. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А. Ф. Крылова, С. А. Маничева. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.

11. Психолог. Тести. Роздатковий матеріал: Методика дослідження властивостей уваги у дошкільників «Кільця Ландольта» / Упоряд. Т. Шаповал, Т. Гончаренко. – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с.

12. Руководство к практическим занятиям по гигиене труда / Под ред. А. М. Шевченко. – К.: Вища школа, 1986. – 336 с.

13. Сысоев В. П. Методика диагностики работоспособности. Тест Э. Ландольта: руководство по использованию. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1996. – 29 с.

14. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 512 с.

15. Шувалова И. А., Бруннер Е. Ю. Влияние «Эноанта» на психофизиологический статус, когнитивную сферу и работоспособность студентов // Проблемы, достижения и перспективы развития медико-биологических наук и практического здравоохранения. Труды Крымского гос. мед. ун-та им. С. И. Георгиевского.— 2005.— Т. 141.— Ч. 1.— С. 93-98.

16. Юрчинська Г. К. Практикум із загальної психологи: психічні процеси «Увага» і «Пам'ять»: [навчальний посібник]. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. – 83 с.

17. Brunner E. Y., Mizin V. I. Grape polyphenols attenuate psychological stress / Eds. G.N. Pierce et al. // Chapter 19 in Advanced Bioactive Compounds Countering the Effects of Radiological, Chemical and Biological Agents, NATO Science for Peace and Security.- Series A: Chemistry and Biology: Springer Science+Business Media Dordrecht, 2013. – P. 229-240.

Психология

УДК 159.952-055.15: 364.272

кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии
Бруннер Евгений Юрьевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ И ПАМЯТИ ОПИАТЗАВИСИМЫХ ЮНОШЕЙ

Аннотация. Актуальность. Употребление наркотиков является острой проблемой современного общества. В связи с этим встает необходимость разработки объективных способов психологической диагностики когнитивной и личностной сфер с целью разработки эффективных программ реабилитации наркозависимых и контролем ее прохождения.

только понятие греха, как проявление дел плоти. Под словом „душа” понимаются четыре разных проявления: индивидуальная жизнь, личность, душа, в отрыве от тела и чувственная жизнь, в отличие от духа. Говоря о разумном начале в человеке, апостол употребляет понятие „ум”, которое заимствовано из эллинской антропологии. Кроме интеллекта и разума сюда входят: манера думать, культура чувств, совесть, которая приближает уже к духовному проявлению в человеке. Совесть – понятие религиозно-гносеологическое.

Центром внутренней жизни человека, как утверждают христианские мыслители, является сердце, в котором сосредоточиваются все душевные переживания: „Средоточие страстей, воспоминаний, угрызений, радости и грусти, благочестивых решений и дурных побуждений” [4, с. 56]. Как раз „сердце” – термин, который наиболее часто встречается в древней антропологии.

Самым неопределённым понятием у апостола Павла является „дух”, так как оно охватывает множество сторон проявлений внутренней жизни человека, имеет и психологический и этико-богословский характер. Несомненно, это орган самосознания, некий центр, особое состояние внутренней жизни. Но богословскую мысль более интересует не психологический портрет личности, а её истинное, духовное призвание и назначение. В возможности единения человека с Богом открываются новые перспективы не только для отдельного человека, но всего человечества.

Основная идея христианской антропологии, согласно Библии, – это учение об образе Божием в человеке, которое включает в себя и учение о грехе, без рассмотрения которого очень трудно понять повседневную жизнь. В книге Бытия говорится, что Бог сотворил человека по образу своему (Быт 1, 27), что послужило основой для ветхозаветной и христианской антропологии. В святоотеческих творениях сам термин „образ” был не совсем точно определён и толковался в различных значениях. Кирилл Александрийский применял его к человеческому уму; Григорий Нисский в книге „Об устроении человека” относил образ Божий к телесным и духовным дарованиям человека. Епифаний Кипрский пишет следующее: „Вообще, не нужно определять или утверждать, в какой части нашей природы запечатлен образ Божий, но мы должны просто признать, что образ есть в человеке, чтобы не отвергать благодать Божию и не отказываться от веры в Него, ибо всё, что говорит Бог, – истина, даже если это в некоторых отношениях и выше нашего понимания” [5, с. 8].

Христианская антропология под образом Божиим понимает всего человека, его душу и тело. Не подлежит сомнению, что к духовной полноценной жизни призван весь человек, а не какуя-либо его часть. Призвана целостность человека – душа, но также и тело. Согласно Максиму Исповеднику, человек представляет собой „малый мир в большом”, который объединяя мысленное и телесное начало, превосходит даже вселенную в своём величии подобия образа Божия, и по причине превосходства, может её восприять и оживить. Образ Божий отражён в разуме человека, способности выражать любовь, ибо сам Бог есть любовь. Григорий Нисский пишет: „Бог есть любовь и источник любви: Божественный Творец запечатлел эту черту и на нашем лице” [6, с. 79]. Так высшие способности человека отражают Божественные свойства.

Вмещая в себе весь мир, являясь обладателем всех энергий в совокупности, человек получил великое предназначение – объединить и исполнить обожение всего бытия. В начале он совершает это в самом себе, путём свободного собирания и устремления всех сил души к Богу с целью объединиться с Ним. ,,Если бы человек исполнил это назначение, если бы, подчиняя в себе низшие потребности высшим, тело уму, а ум Богу, он привёл так всего себя через посредство ума в объединение с Богом, то вместе с тем он установил бы соответственную гармонию и частей мира и тоже явил бы их единым, так что они представляли бы собой как бы один большой благоустроенный организм" [6, с. 74].

Бесценным даром человеку, Григорий Палама считает свободную волю. Божественный замысел о человеке зависит во многом от свободного произволения самого человека. Григорий Нисский по этому поводу пишет: ,,Сотворивший человека для того, чтобы он участвовал в Его собственной полноте, так распорядился его природой, чтобы она содержала в себе начало всякого блага и чтобы каждая из её способностей пробуждала в человеке желание соответствующего Божественного качества. Творец не мог лишить его прекраснейшаго и драгоценнейшего из Своих свойств – способности самоопределения, свободы" [6, с. 80].

По утверждению Григория Паламы, человек, как открытое и осуществляемое бытие, имеет в себе ориентир на дальнейшее возрастание в Боге, что касается не только духовной стороны, но также тела и души. Так святоотеческая письменность описывает движение человека от образа к Первообразу. Освобождённый от греха, человек начинает жить новой жизнью во Христе, концентрируя внимание на своём сердце – ,,внутреннем теле своего тела" [7]. В изложении учения о спасении человека он выступает как последователь синтетической библейской антропологии в противоположность антропологическому дуализму Варлаама, осуждающего монахов-исихастов за их попытку заключить свой ум внутри тела. Григорий Палама подчёркивает, что человек обращает свой ум на сердце – как средоточие душевно-телесного существа, или иначе, своего тела. Ум, погружаясь в глубину сердечную, устанавливает верховную власть для всех сил души.

Опираясь на библейскую антропологию, а именно на учение Макария Великого, Евагрия Понтийского, Григория Нисского, Григорий Палама подчёркивает: ,,Хотя ум не ограничен телом, он не находится и вне его: ум соединён с телом и пользуется сердцем как важнейшим плотским органом" [7, с. 29]. Происходит отрешение от страстной привязанности миру, преодолевается рассеянность ума и человек обретает духовное равновесие, познаёт себя и подготавливает своё сердце для вселения в него Бога, преображающего всё естество, как пишет Г. Манзаридис [5]. Достижение совершенства и подобия Богу является целью человеческой жизни, о чём будут свидетельствовать отцы и учителя церкви на протяжении всей истории человечества.

Византийское богословие раскрывает суть человека в понятиях духа, души и тела. По мнению И. Мейендорфа, ,,… эта трихотомия весьма непосредственно связана с понятием участия в Боге как основания антропологии" [8, с. 204]. Это трихотомическое понятие возникает у святых отцов вслед за апостолом Павлом.

изменится на $100-\frac{A2\cdot 100}{A1}\%$. Соответственно, если получаем положительное значение, то наблюдается увеличение искомого показателя, а если отрицательное – уменьшение. Второй способ проще: выполняем простое деление одного значения на другое, и в результате получаем коэффициент, который показывает, во сколько раз изменился искомый показатель.

5. На основании полученных результатов по показателям ***P, O, P+O, n***, ***M, A, T, E, K, R,*** $A_{ур}$, $K_{и}$, ***V*** и ***Q*** и для лучшей наглядности на данном этапе обработки мы строим графики, отражающие динамику рассматриваемых показателей внимания за каждый исследуемый промежуток времени (например, «кривая истощаемости», отражающая устойчивость внимания и работоспособности испытуемого в динамике).

Автоматизация обработки с применением табличного процессора *MS Excel* и использование методики для исследования влияния прошлого опыта на действия испытуемого (ригидности/флексибильности) и самочувствия до и после исследования была описана нами ранее [2].

Возможности применения корректурной пробы на основе колец Е. Ландольта значительно шире, чем мы описываем в настоящей работе. При этом методология и организация исследований по оценке концентрации, устойчивости, распределения, переключаемости и динамике показателей внимания, влияния внешних воздействий (помех) на показатели внимания, а также по оценке эффективности терапии в неврологических, нейрохирургических и психиатрических клиниках, в дефектологии и работе школьных психологов для решения задач психогигиены и психопрофилактики и т.д. при работе как с корректурными пробами, так и с другими методиками были уже описаны нами ранее [1-4; 15; 17].

Литература:

1. Бруннер Е.Ю. Динамика показателей внимания опиатзависимых юношей при работе с корректурной пробой на основе офтальмологических колец Е. Ландольта // Науковій вісник Крімського гуманітарного університету. Сер.: Психологія. Зб. Статей.- Ялта: ЗВВ КГУ, 2013. - Вип. 1. - Ч. 1.- С. 122-147.

2. Бруннер Е. Ю. К вопросу методологии диагностики внимания и автоматизации обработки данных корректурной пробы на основе офтальмологических колец Е. Ландольта // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова.- Сер. 12. Психологичні науки: Зб. наукових праць.- К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова.- Віп. 36 (60). - 2012. - С. 188-195.

3. Бруннер Е. Ю. Лучше, чем супервнимание: методики диагностики и психокоррекции: [психология внимания; оценочные тесты; развивающие игровые упражнения]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 317 с. – Сер.: Психологический практикум.

4. Бруннер Е. Ю. Показатели внимания студентов гуманитарного ВУЗа // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – Вып. 46. – С. 24-29.

5. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук,. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.

6. Гусев А. Н., Измайлов Ч. А., Михалевская М. Б. Измерение в психологии: общий психологический практикум. – Вып. 2.– М.: Смысл, 1987.– 287 с. – Серия: «Практикум»

St_T/A > ***St_T/Acp***. Показатель ***St_T/A*** вычисляли по формуле ***St_T$_i$/A,*** где *i* — индексы 2 и 3, соответствующие значениям T_2 и T_3 соответственно.

Чтобы выяснить, за счет чего происходят те или иные наблюдаемые процессы, нами также были введены такие структурные коэффициенты как ***St_K/A*** (вычисляли по формуле: *St_K/A=(K/A)/100*) и ***St_K/T*** (вычисляли по формуле: *St_K/T$_i$*=(*St_K/T$_i$*)100). Показатель ***St_K/A*** дает возможность установить, за счет чего (концентрации внимания или скорости работы) испытуемый выполняет задание. Так, если ***St_K/A<St_K/Acp***, то это указывает на то, что испытуемый сильнее сконцентрирован на работе и ориентирован больше на правильность выполнения задания, чем на скорость, а если ***St_K/A>St_K/Acp*** — то превалирует установка на скорость. Показатель ***St_K/T*** дает представление о доминирующей стратегии работы с корректурной пробой. Когда ***St_K/T<St_K/Tcp***, испытуемый, несмотря на определенную сконцентрированность на работе, ориентирован, скорее, на точность выполнения задания, а когда ***St_K/T>St_K/Tcp***, тестируемый сконцентрирован на работе, однако, несмотря на это, имеются проблемы с точностью выполнения работы.

Очевидно, что применение показателей ***St_T/A, St_K/A*** и ***St_K/T*** возможно только при их рассмотрении в динамике.

Показатель ***Us*** вычисляли по формуле: *Us$_i$=T$_i$+A*, где *i* — индексы 2 и 3, соответствующие значениям T_2 и T_3 соответственно.

Необходимость введения указанных коэффициентов обусловлена тем, что иногда необходимо провести быстрый экспресс-анализ полученных результатов без применения корреляционного анализа. Деление на 100% в приведенных формулах, произведено с целью приведения показателей к единой метрической системе.

Отдельно хотелось бы отметить, что для исследования уровня *переключаемости* (***C***, *%*) внимания (попеременный поиск сначала одних знаков, например, в первых двух строках, а затем других, в следующих двух и т.д.) в некоторых исследованиях применяют следующую формулу:

$$C = \frac{S_0}{S} 100\%$$

, где S_o — количество ошибочно обработанных строк, ***S*** — общее количество строк в проработанной испытуемым части бланка. Однако, при изложении последующего материала, мы акцентируем внимание не на построчном варианте работы с пробой, а на варианте фиксированного по времени исследования, и вычисление коэффициента *переключаемости* мы рассматривать не будем.

Для анализа данных, полученных при работе в различных условиях эксперимента, например, с помехами (шум, световая стимуляция, вибрация и т.д.) или без таковых, можно вычислять относительный коэффициент изменения. Сравнительный анализ можно производить двумя способами. Первый способ позволяет получить информацию о том, на сколько процентов изменился тот или иной показатель с помехами относительно аналогичного, но без помех. В этом случае составляется простая пропорция, результат которой отнимается от 100%. Например, если обозначить ***A1*** как производительность внимания до помех, а показатель ***A2*** – в условиях с помехами, то показатель ***A***

Если иметь в виду общую тенденцию развития богословской мысли, в католичестве и протестантизме учение о человеке отодвигается на второй план. Пронизанность человеческой природы первозданным грехом католическая догматика полагает за полноценную и непреложную истину о человеке.

Православие даёт иную трактовку тех аспектов проблемы, которые касаются понимания человека. В. Зеньковский пишет: „Радость о человеке, живое ощущение образа Божия в нём, благословение бытию, в нём открывающемуся – это пасхальное восприятие света и добра в человеке, в Православии так сильно, что в нём тонет даже грех и ложь” [9, с. 44]. Поэтому православное понимание мира – это своеобразное духовное веселие, которое происходит от светлого и ясного восприятия не только всего мира, но особенно человека, и именно эта радость является основой неотторжимой веры в него с надеждой, что человек всегда может стать иным. Учение, направленное на постижение самой сути человека, исходит из того, что человечество едино в свете идеи образа Божия, который является основой своеобразия, изнутри определяющий незаменимость и онтологическое значение каждого в отдельности. Именно это раскрывает единство человека и мира, но при этом учитывается то искажение человека, которое нанёс ему грех. Проявление начала личности очень слабо представлено в истории европейской философии. Начало личности, согласно христианству, связано с процессом самосознания, с тем, что человек имеет духовную сферу, что у него есть дух, душа и тело. Духовное начало главенствует и всё им определяется. „Всё в человеке потому и личностно, что всё отнесено к духовному началу, что человек всегда и во всём духовен” [9, с. 44].

Л. Карсавин, русский религиозный философ и историк, даёт следующее толкование понятию личность: „Личность – конкретно-духовное или телесно-духовное существо, определённое, неповторимо-своеобразное и многовидное” [10, с. 239]. Она познаваема и определима, так как мы можем с уверенностью сказать, что ею не является, но при этом она не просто совокупность отличительных моментов, напротив, их единство и многоединство. Так как синоним единства – дух, Л. Карсавин выводит следующее заключение: „Единство личности не что иное, как её духовность” [10, с. 239].

Н. Бердяев – один из ярчайших представителей русской религиозной философии XX столетия – многие свои труды посвятил подлинному назначению и призванию человека. В своей книге „О назначении человека” он пишет: „Сознание личности в человеке говорит о его высшей природе и высшем призвании” [11, с. 18]. По мнению Н. Бердяева, человек является личностью не по природе, а по духу, так как только личность может открывать бесконечность и устремляться к бесконечному содержанию. Личность не является готовой данностью, это большое задание человека, борьба за обретение первичного образа: „Личность есть целостный образ человека, в котором духовное начало овладевает всеми душевными и телесными силами человека” [11, с. 28]. Существование и развитие личности предполагает наличие свободы, которая гарантируется человеку Богом, именно таким образом освобождая его от зависимости от мира объективности. Такое освобождение всегда предполагает наличие борьбы и сопротивления с миром, носит болезненный характер, считает Н. Бердяев: „Боль в человеческом мире есть порождение личности, её борьбы за свой образ” [11, с. 25]. Так

открывается сущностная характеристика личности, которую Н. Бердяев определяет понятием трансцендирования: „Человек есть существо себя преодолевающее, трансцендирующее” [11, с. 27]. Такой процесс предполагает выход из субъективности и обретение подлинного пути в глубине существования, где только и могут происходить экзистенциальные встречи с Богом, с другим человеком и внутренним существованием мира. Трансцендирование помогает человеку освободиться из плена у самого себя и предполагает выход к другому и другим.

Определяя онтологическое призвание личности, Н. Бердяев многократно подчёркивает мысль, что личность определяется по отношению к Богу и в этом отношении она черпает силы для свободного отношения к миру и человеку, может стать человеческой личностью лишь в том случае, если станет личностью богочеловеческой. Личность всецело духовна и всецело телесна. Но если телесность личности имеет начало и конец, то её духовность не имеет данности и конечности, она всецело свободна и дух в этом понимании является синонимом свободы.

Начало духовности в человеке – это творческая сила или энергия, которая определяет новое качество его духовной жизни; при повреждении она привносит в неё некую неустроенность, которую мы называем грехом. Личность человека выстраивается иерархично, в соотнесении с духовным началом, поэтому всё в человеке личностно. В. Зеньковский о проявлении духовности в человеке пишет: „Эта духовность „самосущая”, она загадочно сочетается с тварностью человека, но всё же она есть средоточие, живая сердцевина, истинный центр (реальное „я”), основа индивидуальности человека, метафизическое его ядро” [11, с. 50]. Но очевидное присутствие духовности в личности не означает, что дух владычествует в жизни человека, так как духовную жизнь необходимо обнаружить и культивировать. Для этого необходимо „внимать себе”, ослабляя влияние внешних впечатлений, что требует уединения, молчания и изменений в сознании человека на глубинном уровне. Открытие духовного мира происходит для каждого в отдельности. Духовная жизнь познающего человека сосредоточивается на познании Бесконечного и Абсолютного, в чём и заключается источник вечной жизни. Это жажда духа бесконечно продвигаться вперёд, искание „Безусловного”, к которому устремляется душа человека. Стремление к Абсолютному, к Свету – является источником самовидения, в котором происходит сознавание самого себя, что и является сердцевиной личности. Внутреннее сердце, сосредоточие духовной жизни и психофизическая жизнь связаны воедино, даже при повреждении грехом эта связь не нарушается.

Выводы. Поэтому начало личности, являясь чисто духовным истоком в человеке, пронизывает всё в нем, начиная с тембра голоса и заканчивая манерой разговаривать. Жизнь человека определяется внутренним устроением и ритмом его духовной жизни, которая, по мнению В. Зеньковского, определяет своеобразие личности человека: „Начало личности как момент абсолютности в нас зовёт нас к преображению, т.е. к обожению (теозису), не вне психофизической оболочки, а в ней и с ней” [9, с. 50]. Своеобразие человека, его неповторимость имеют особую логику духовного развития, формируют задачи, которые человек должен разрешить сообразно с его духовными особенностями, независимо от условий и обстоятельств жизни. Греки называли такую духовную предопределённость судьбой или роком, но с

последнюю минуту) к A_1 (в начале работы, за тот же интервал времени, что и A_n) по следующей формуле: $U_a = \frac{A_n}{A_1} 100\%$.

Для повышения информативности методики в своих исследованиях наряду с показателями U_a, ***IU***, ***PU*** и ***VR***, полученными по значениям производительности (***A***), мы вычисляем аналогичные индексы по значениям ***T***, ***E***, ***K***, ***R***, $A_{ур}$, $K_ш$, ***V*** и ***Q***.

По аналогии с обработкой корректурной пробы в модификации Л. И. Вассермана, М. В. Катышевой [3], в своих исследованиях [1] мы также вычисляли *индекс утомляемости* (***IU***, *усл. ед.*): $\mathrm{IU} = \frac{A_1}{A_2}$, где A_1 — *скорость* (*производительность*) внимания в первой половине корректурной пробы, а A_2 — во второй. При интерпретации показателя ***IU*** следует учитывать, что если он выше единицы, то значение рассматриваемого показателя на последней минуте работы выше, чем на первой и, соответственно, если ниже, то значение показателя на последней минуте работы ниже, чем на первой.

Так же, как и при обработке таблиц Шульте [3], мы вычисляли [1] *степень врабатываемости* (***VR***, *усл. ед.*) и *психическую устойчивость* (выносливость) испытуемого (***PU***, *усл. ед.*) по следующим формулам: $VR = \frac{A_1}{\overline{A}}$ и $PU = \frac{A_n}{\overline{A}}$, где A_1 — *скорость* (*производительность*) внимания в первой(-ых) серии(-ях) эксперимента, A_n — в последней, а $\overline{A}$ — среднее значение производительности внимания за весь эксперимент. Отметим, что если у человека, проходящего обследование, значение индекса ***VR*** будет меньше единицы, то это будет указывать его на хорошую врабатываемость. В то же время, чем сильнее превышают единицу значения показателя ***VR***, тем больше времени требуется испытуемому на подготовку к текущей деятельности. Если же показатель ***PU<1***, это указывает на хорошую психическую устойчивость тестируемого и, соответственно, чем он ниже единицы, тем лучше психическая устойчивость испытуемого к выполнению заданной работы. Необходимо отметить, что вычисление указанных индексов возможно только при рассмотрении работы испытуемых в динамике.

Для более детальной оценки аттенционных особенностей испытуемых нами также вычислялись такие показатели, как ***Us*** (*общая успешность выполнения задания*) и ***St_T/A*** (*структурный показатель точность/скорость*) [1], которые применяются в методике по исследованию избирательности внимания (тест Кюсси) [3]. Следует отметить, что ***St_T/A*** дает представление, за счет чего — скорости или точности — испытуемый достигает успеха. В интерпретацию показателей, вычисляемых по формуле Кюсси, нами были внесены изменения с учетом того факта, что мы оперируем значениями, вычисляемыми разными способами. Следовательно, за меру превалирования того или иного показателя необходимо брать его среднее значение (***St_T/Acp***). Так, если испытуемый относится к «скоростному типу», то выполняется следующее условие: ***St_T/A<St_T/Acp***, а если к «точностному типу», то —

можно также использовать формулу Уиппла: $T_3 = \frac{M - O}{M + P}$. Точность вычислений составляет 0.01.

Такой показатель, как *коэффициент умственной продуктивности* или *степень точности выполнения задания* (***E**, зн.*), отражает количество правильно воспринятых символов из числа просмотренных и часто используется в исследованиях по восприятию. Его вычисляют по формуле: $E=N\cdot T$. Точность вычислений составляет 1.0. Соответственно вычисляются значения ***E*** как $E_i=N\cdot T_i$. В случае, если происходит сравнение проб с различной временной экспозицией, то необходимо применять следующую формулу: $E=A\cdot T$.

Для вычисления такого показателя, как *умственная работоспособность* $A_{ур}$ (*зн. в с*) применяют следующую формулу: $A_{ур} = \frac{N}{t} \cdot \frac{M - (O + P)}{n}$.

Уровень *концентрации внимания* (*К*, *%*) вычисляют по формуле: $K = \frac{\Sigma - P - O}{n} 100\%$.

Показатель *устойчивости концентрации внимания* (***K_u***) испытуемого при просмотре корректуры определяется по следующей формуле: $K_u = \frac{S^2}{P + O + S_o}$, где ***S*** — количество просмотренных строк; ***S_o*** — количество пропущенных строк. Чем больше ***S*** и меньше количество ошибок (знаменатель), тем более устойчивым и сосредоточенным будет внимание.

Качество работы либо ее *эффективность* (***R**, %*) вычисляют следующим образом: $R = \left(1 - \frac{P + O}{N}\right) \cdot 100\%$.

Объем зрительной информации (***V**, бит*) рассчитывают по формуле: $V=0.5936\cdot N$, *где 0.5936* — средний объем информации, приходящийся на один знак (*бит*).

Скорость переработки зрительной информации (или показатель продуктивности и устойчивости внимания) (***Q**, бит/с*) рассчитывается по формуле: $Q = \frac{V - 2.807 \cdot (P + O)}{t}$, где ***V*** — объем зрительной информации (*бит*) за время ***t*** (*с*); *2.807* бита — потеря информации, приходящейся на один пропущенный знак.

Для выявления *устойчивости скорости работы* (***U_a**, %*) испытуемого необходимо вычислить отношение ***A_n*** (в конце работы, например, за

православной точки зрения это ошибочное представление; как подчеркивает В. Зеньковский: „Логика жизни связана не с внешними обстоятельствами, а с внутренними задачами, с духовной стороной жизни” [9, с. 56].

Православные христиане именуют такую духовную закономерность „крестом”, который прослеживается в биографии каждого человека сквозь внешнее течение обстоятельств, как глубинное основание его духовного пути. Поэтому понятие „креста” – это важнейший религиозный концепт для понимания того, что такое личность; оно имеет отношение к духовному миру человека и определяет путь его дальнейшего развития. В этом наше творчество, разрешение задачи и несение „креста”, в котором сосредоточено своеобразие каждой личности, выстраивающей свое индивидуальное отношение с Богом, формирующее бытие отдельного человека.

Трудность „креста”, как правило, определяется внутренней неустроенностью и греховной повреждённостью, которые создают главную напряжённость и запутанность жизни. Загадка греха носит онтологический характер; глубокая искривленность человека связана с первородным грехом и является причиной ослабленности в человеке его духовной силы. Но, кроме рассмотренных нами характеристик личности есть и ещё одна грань – всеобщее всеединство человечества. Если началом личности является глубинное своеобразие каждого человека, то соборность человечества – это единый организм. „Реальное единство человечества и реальная множественность личностей соединимы лишь в понятии мистического единосущия человечества, образующего одну мистически собранную семью: это есть живое, но мистическое единство, вечное, не подчинённое рассекающему действию пространства и времени”, – пишет В. Зеньковский [9, с. 60–61]. Всеединство человечества не упраздняет личность, напротив, питает её и созидает, образуя мистическую собранность человечества, где индивидуальное и социальное тесно сплетены и развиваются одновременно. Поэтому христианское учение о человеке не сосредоточивает своё внимание на внутренней повреждённости и природных слабостях, а концентрируется на проявление высшего начала в человеке, указывая на необходимость проявления таких качеств, как радость, любовь, вера по отношению к любой личности. Это трепетное отношение к человеку в православной традиции связано со светлым космизмом, которого нет в католичестве. Проблема зла не затмевает радости о человеке. „Вера в душу должна быть оправдана пред лицом истины о радикальном зле в человеке, иначе говоря, проблема зла должна быть осмыслена так, чтобы не разрушить веры в человека. Православная интерпретация христианского откровения о человеке разрешает эту задачу” [9, с. 64].

Начало личности – возможность выбора, начало свободы и творческого самораскрытия. В человеке раскрывается подлинная и творческая бесконечность, это некая энтелехийная устремлённость человека к раскрытию своей сущности. По утверждению христианских мыслителей и апологетов, образ Божий – начало личности, которая стремится к бесконечному своему проявлению, но обнаруживает себя в конечном и временном, это потенциальная бесконечность и невозможность жить преходящим. Поэтому искание Бога – это не есть путь единосущия с Богом, а подобосущия.

Согласно христианской антропологии, присутствие греха в жизни каждого человека не упраздняет искания и стремления к бесконечности, так как грех –

болезнь духа, через который она передаётся и душе и телу. Но грех не является нашим естественным состоянием, что говорит о всецелой духовности и целостности каждого человека. Слово „духовность” происходит от греческого „πνευματικοτης”, которое в свою очередь происходит от прилагателного „πνευματικοτηκος”, в русско-греческом словаре И. Хорикова обозначается как духовный, что ещё раз подчёркивает значение духовности, как состояния человека, имеющего определённый тип поведения, образ мыслей и руководствующегося определёнными мотивами [12, с. 632].

Василий Великий, архиепископ Кесарии Каппадокийской пишет по этому поводу следующее: „Человек становится храмом Всесвятого Духа”, ум такого человека не подвержен искушениям и постоянным заботам, но стремится пребывать в общении с Богом. Симеон Новый Богослов, продолжая мысли Василия Великого, говорит о том, что пока рассудок (λογικον) и ум (νους) не примут образ Христа, человек называется плотским, так как не имеет духовного разумения [12, с. 37–38].

Средоточием православной духовности является сердце и ум, которые человек должен привести к гармонии, чтобы исцелиться телом и душой: „Энергия души – ум – должна вернуться в сущность души – сердце – и, соединённые таким образом, эти силы при помощи благодати Божией обретают единение и общение со Пресвятой Троицей. Всякая духовность вне этой перспективы не православна, но лишь моралистична, лицемерна, абстрактна и рассудочна” [12, с. 37–38].

Таким образом, мы приходим к закономерному выводу, что врачевание человеческой личности, это путь к совершенству. Многие учителя Церкви, такие, как Феодорит Кирский, святитель Фотий, Патриарх Константинопольский, обращали внимание на особую способность в человеке – проявление высшей силы – способность человека творить. Но более всех об этом говорит Григорий Палама. По его убеждению, человек выделяется из всего мироздания и занимает в нём особое место. „В самом деле, мы только одни из всех созданий имеем, кроме ума и рассудка, ещё и чувства. То, что естественно соединено с рассудком, открывает разнообразное множество искусств, наук и знаний: земледелие, строительство домов, творчество вещей из ничего – разумеется, не из совершенного небытия, ибо это уже дело Божие, но всё остальное дано людям...” [3, с. 65].

В размышлениях Григория Паламы о человеке, содержится мысль о том, что каждая человеческая личность умонепостигаема, невыразима, уникальна и неповторима, имеет особую ценность, сущностное познание человека человеком до конца невозможно. Только выход из своей самости, устремление к самовыражению, подвиг познания сущности, который выражается неудовлетворённостью относительных истин и стремлением к Абсолюту, отражает гносеологический потенциал человека.

Этот автор был убеждён, что удивительным является творение из ничего, свойственное человеку. Это абсолютное прибавление к тому, что уже существует в мироздании и потому является продолжением, по его мнению, божественного творения мира. Но для человека выход в инобытие требует высочайшего напряжения всех его духовных и физических сил. Поэтому, замечает И. Экономцев: „Так велик соблазн отказаться от своего богоподобия, замкнуться в своей монаде, погасив тоску одиночества бесплодными достижениями, мечтаниями и иллюзиями, путём наркотического возбуждения,

Для удобства обработки и интерпретации в своих исследованиях мы придерживаемся следующего алгоритма обработки данных.

1. С помощью матрицы, в которой вырезаны отверстия с тем или иным видом колец, на первом этапе производится обработка заполненного испытуемым бланка и в таблицу (см. табл. 1) вносятся первичные данные ***t, N, Σ, P, O,*** где ***t*** — время выполнения задания в секундах; ***N*** — количество символов в проработанной испытуемым части корректурной таблицы; ***Σ*** — число правильно зачеркнутых символов; ***P*** — количество пропущенных символов; ***O*** — количество ошибочно зачеркнутых символов; ***P+O*** — общее количество ошибочных действий.

Важно указать, что если по условиям эксперимента испытуемый вычеркивает знаки разных типов разными способами, то при обработке можно отдельно учитывать два рода ошибок: зачеркнут не тот символ или зачеркнут искомый символ, но не тем способом, который указан в инструкции.

Таблица 1

Таблица обработки результатов работы с корректурной пробой

№	Приме-чание	t, с	Первичные данные (количество знаков)							Показатели внимания				
			N	Σ	P	O	P+O	n	M	A, зн. в с	T, усл. ед	E, зн.	K, %	и т.д.
1														
…														
n														
Всего за эксперимент														
Среднее за серию														

2. На втором этапе мы вычисляем такие показатели, как ***n*** — количество символов, которые необходимо было вычеркнуть, и ***M*** — общее количество вычеркнутых символов, по следующим формулам: $n=\Sigma+P$ и $M=\Sigma+O$ и также заносим их в соответствующие графы сводной таблицы.

4. После занесения в таблицу первичных данных начинается обработка и вычисление показателей внимания.

Показатель *скорости* (*производительности*) внимания (***A**, знаков в с*) при выполнении задания вычисляется по формуле: $A = \frac{N}{t}$.

Показатель *точности* работы (***T**, усл. ед.*) вычисляют по следующим формулам: $T_1 = \frac{M}{n}$ и $T_2 = \frac{\Sigma}{n}$. В качестве показателя *точности* работы

Основная часть. В настоящей работе мы остановимся лишь на одном из вариантов корректурной пробы: пробе, основанной на кольцах французского офтальмолога Ландольта (*E. Landolt*). Бланк методики [3] представляет собой последовательность колец, расположенных построчно в случайном порядке. Всего в бланке можно найти восемь видов колец: четыре кольца с разрывами влево-вправо, вверх-вниз, и четыре вида колец с разрывами по диагонали. Высота кольца обычно равна высоте заглавной буквы, напечатанной 14-м кеглем. Существует и модификация бланка, где одно кольцо вписано в другое, причем разрыв наружного кольца зачастую не совпадает с разрывом внутреннего.

Описываемая методика интересна тем, что ее можно применять уже начиная с шестилетнего возраста [8, с. 173-179; 11, с. 1-2], к ней не наступает привыкания, т. к. достаточно сложно запомнить расположение разрывов колец. При необходимости проблема запоминания или новизны стимула решается просто – экспериментатору достаточно перевернуть бланк на одну из четырех сторон листа, обращаясь при каждом новом задании к той его части, которая при выполнении прежнего задания осталась незаполненной.

Несомненным преимуществом стимульного материала на основе колец Е. Ландольта является и то, что результаты, полученные при помощи описываемой методики, легко сопоставимы. Речь идет не только о различных возрастных группах, но и об испытуемых, разговаривающих на разных языках, или даже малограмотных и пр. Еще одним достоинством методики является то, что на результативность выполнения корректурной пробы упражняемость практически не оказывает влияния, в связи с чем ее можно проводить неоднократно. Поэтому, бланки с кольцами можно применять в исследованиях, когда по условиям эксперимента необходимо достаточно частое использование методики.

Для более полного контроля ситуации, в которой находится испытуемый, нами были внесены некоторые изменения в бланк методики. Так, в шапке имеются такие поля, как «самочувствие до исследования» и «самочувствие после исследования», где испытуемый пишет один из следующих вариантов: очень хорошее, хорошее, нормальное-среднее, плохое, очень плохое. Следующее изменение: справа, на полях бланка нарисованы две вертикальные шкалы, на которых испытуемый отмечает свое состояние. Первая шкала предназначена для отметки самочувствия до, а вторая — после выполнения пробы. Внизу под шкалами стоит знак «—», обозначающий самое плохое самочувствие, а вверху — знак «+» — самое хорошее самочувствие. Длина шкал, как указывал еще Гилфорд [6, с. 145] должна быть не меньше, но и не намного длиннее 15 см. В зависимости от целей исследования испытуемый может отмечать свое самочувствие как на основании своего личного опыта, так и относительно самочувствия окружающих. В своих исследованиях мы используем первый вариант. Таким образом, после исследования мы получаем картину не только субъективной оценки по принципу «лучше-хуже», но и более точные данные изменения самочувствия, выраженные в миллиметрах.

С целью лучшего понимания и выполнения предъявляемых инструкций испытуемыми первая строка модифицированного нами бланка отчерчена горизонтальной линией. В своих инструкциях мы называем ее шаблонной строкой. На этой строке удобно делать пометки, например, о том, какие кольца и каким способом необходимо вычеркивать.

психосоматических методов достижения нирваны, модного в наши дни йогизма, с помощью индустрии массового гипноза, а в перспективе – биоэлектрических средств самонаслаждения" [14, с. 65]. Так происходит деградация личности. От неспособности поднять себя до возможности творить, человек начинает создавать миражи, которые приводят его к гибели. Творчество – процесс синергийный, это соработничество Бога и человека. Формы служения могут быть разные.

Литература:

1. Словарь философских терминов / науч. ред. В. Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 731 с.
2. Синергия. Проблемы аскетики и мистики Православия: науч. сб. / под ред. С. С. Хоружего. – М., 1995. – С.177–206.
3. Архимандрит Киприан Керн. Антропология св. Григория Паламы / Киприан Керн, архимандрит. – К.: Изд-во им. святителя Льва, папы Римского, 2005. – 433 с.
4. Архимандрит Плакида Дезей. „Добротолюбие" и православная духовность / Плакида Дезей, архимандрит. – М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т, 2006. – 384 с.
5. Манзаридис Георгий. Обожение человека. По учению святителя Григория Паламы / Георгий Манзаридис; пер. с англ. В. Петухова. – Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2003. – 127 с.
6. Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви: пер. с фр. / О. Клеман; Центр по изучению религий. – М.: Путь, 1994. – 83 с.
7. Григорий Палама. Триады в защиту священно безмолвствующих / Григорий Палама; пер., послесл. и коммент. В. В. Бибихина. – 2-е изд., стер. – СПб.: Наука, 2007. – 429 с.
8. Мейендорф И. Византийское богословие. Исторические тенденции и доктриальные темы / И. Мейендорф. – Минск: Лучи Софии, 2001. – 336 с.
9. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 272 с.
10. Карсавин Л. П. Путь православия / Л. П. Карсавин; сост. и вступ. ст. П. О. Николова. – Харьков: Фолио, 2003. – 557 с.
11. Бердяев Н. А. Миросозерцание Достоевского / Н. А. Бердяев. – М.: АСТ, 2006. – 254 с.
12. Хориков И. П. Новогреческо-русский словарь: около 6700 слов / И. П. Хориков, М. Г. Малеев; под ред.: П. Пердикиса и Т. Паподопулоса. – М.: Рус. яз., 1980. – 856 с.
13. Митрополит Иерофей (Влахос). Православная духовность / Иерофей Влахос, митрополит. – Свято-троицкая Сергиева Лавра, 2006. – С. 132.
14. Протоиерей Игорь Экономцев. Исихазм и восточноевропейское Возрождение / Игорь Экономцев, протоиерей // Богословские труды. – М.: Московская Патриархия, 1989. – № 29. – С. 59–74.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранной филологии и методики преподавания Ефимова Зоя Евгеньевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОТ ДЕВИЗА К СЛОГАНУ

Аннотация. В статье рассматривается проблема раскрытия значения девизов в контексте их восприятия обществом различных эпох, с одной стороны, большим интересом к теме в современной науке с другой стороны. Теоретическая и практическая значимость результатов данной работы может представлять определенный интерес для таких дисциплин как «Теория и практика перевода», «Теория коммуникации», «Стилистика», «Лексикология» , «История языка», «Лингвострановедение», «Латинский язык». Знаки и символы, являющиеся самыми близкими родственниками гербов, непротиворечиво соотносятся с современными логотипами и слоганами. Как девиз так и слоган могут быть естественными,искусственными и мифическими. Существуют определенные правила и рекомендации для создания девизов и слоганов. Отмечается преемственность между девизом и слоганом. Все страны и народы имеют в своей истории и современности данную форму выражения, которая имеет обширную сферу создания и функционирования.

Ключевые слова: девиз, слоган, знак, символ, преемственность, геральдика, эмблема, многоуровневая и многоплановая задача, герб, тотем, тамга.

Annotation. The problem of exposing meaning of the mottoes in the context of their perception by the community of different epochs, on the one hand, and great interest to the theme in the contemporary science from the other hand is examined in the article.

Theoretical and practical significance of results of the given work may present definite interest for such disciplines as “Theory of communication”, “Stylistics”, “Lexicology”, “History of the Language”, “Linguistics across the cultures”, “Latin Language”. Signs and symbols, which are the nearest relatives of the coat of arms which directly correspond with contemporary logotypes and slogans. Both motto and slogan may be natural, artificial and mythic. There are definite rules and recommendations for creation of mottoes and slogans. Succession between mottoes and slogan is marked.

All countries and nations have the given form of expression in their history and the present, which has extensive sphere of creation and functioning.

Keywords: motto, slogan, sign, symbol, succession, heraldy, emblem, multi-level and multi-planned task, coat of arms, totem, tamga.

Введение. Нам представляется достаточно актуальным рекомендовать к изучению в учебном процессе девизов и слоганов, обращая внимание на преемственность и лингвистическую, композиционно-образную организацию

актуальным становится вопрос методологии обработки данных. Одной из таких методик, информативные возможности которой намного шире, чем это описано в литературе, является корректурная проба [3; 5; 8; 9, с. 66-68; 10; 11, с. 1-2; 12-14; 16, с. 34-39; 7; и др.] и ее вариант, где в качестве стимула выступают кольца Ландольта [1-4; 5, с. 136-137; 8, с. 173-179; 14, с. 219-224; 15; 17].

В связи с этим целью и задачами настоящей работы стала разработка наиболее оптимального алгоритма обработки и анализа данных, полученных при работе с корректурной пробой, где в качестве стимула выступают кольца Ландольта.

Анализ состояния проблемы. Корректурная проба (*Durch-Streich-Test, Test de barrage, Bourdon-Test*) представляет собой группу бланковых тестов скорости. Название «корректурная проба» методам данной группы было дано благодаря тому, что работа с этими методами похожа на работу корректора с проверяемым текстом. Методика предложена Б. Бурдоном в 1895 г. и относится к числу наиболее известных и давно применяемых методов оценки внимания, утомляемости, упражняемости, темпа психомоторной деятельности, работоспособности и устойчивости к монотонной деятельности, требующей постоянного сосредоточения внимания, т. е. работы в условиях длительной перегрузки зрительного анализатора. Методика корректурной пробы достаточно четко дифференцирует испытуемых в соответствии с уровнем развития у них различных составляющих в процессе однообразной деятельности [1; 2; 4; 5, с. 136-137; 8, с. 173-179; 14, с. 219-224; 15; 17]. Исследованные с помощью корректурных проб темп (производительность) работы, устойчивость и динамика колебания внимания (изменение объема и нарушения переключаемости) позволяют исследователям и диагностам получить достаточно полную картину рассматриваемого психического процесса, выраженную в количественных показателях и критериях.

В настоящее время существует достаточно большое количество модификаций корректурной пробы, где в качестве стимулов могут выступать буквы (кириллицы, латиницы, арабского или другого национального алфавита), иероглифы, цифры, фигуры; при отсутствии специального бланка может быть использован газетный текст. Различные модификации корректурной пробы широко применяются в экспериментальной и прикладной психологии, в области клинической, профессиональной и школьной психодиагностики, в неврологии, в патопсихологическом эксперименте, а также в психофизиологии благодаря простоте и надежности отражения особенностей внимания, функционального состояния и работоспособности испытуемого, быстроте проведения исследования и объективности оценки выполнения задания. Необходимо также указать, что корректурная проба очень чувствительна к изменениям психического и физического состояния как больных так и здоровых людей.

Обычно продолжительность исследований по методу корректурной пробы не превышает 5–10 минут. В отдельных случаях могут быть применены пробы до часа и более, что позволяет достаточно хорошо проследить динамику утомляемости и истощаемости внимания. При этом следует указать, что нецелесообразно проводить пробу с испытуемыми, имеющими плохое зрение. Позитивным моментом при работе с различными вариантами корректурной пробы является то, что методика может применяться как индивидуально, так и при групповом исследовании.

Психология

УДК 159. 9.072: 159. 952

кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии
Бруннер Евгений Юрьевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ ВНИМАНИЯ ПО КОРРЕКТУРНОЙ ПРОБЕ НА ОСНОВЕ ОФТАЛЬМОЛОГИЧЕСКИХ КОЛЕЦ Е. ЛАНДОЛЬТА

Аннотация: В работе представлена методология исследования внимания и алгоритм обработки данных корректурной пробы на основе офтальмологических колец Е. Ландольта. Описаны способы вычисления таких показателей, как скорость (производительность) внимания, точность работы, коэффициент умственной продуктивности (степень точности выполнения задания), умственная работоспособность, уровень и устойчивость концентрации внимания, оценка качества работы (эффективность работы), скорость переработки и объем зрительной информации, устойчивость скорости работы, индекс утомляемости, степень врабатываемости, психическая устойчивость, коэффициент переключаемости, общая успешность выполнения задания, структурные показатели точности-скорости, концентрации-скорости и концентрации-точности работы, а также уровень переключаемости внимания.

Ключевые слова: психодиагностика, внимание, корректурная проба, кольца Е. Ландольта, алгоритм обработки данных исследования.

Annotation: The article deals with the methodology of attention studying and algorithm of processing of the data received in a proof-reading test based on E.Landolt's ophthalmological rings. Methods of calculation of the following parameters are described: speed (efficiency) of attention, accuracy, mental productivity coefficient (degree of the accuracy of the task fulfillment), intellectual work capacity, level and stability of the concentration of attention, assessment of task fulfillment (work effectiveness), processing speed and volume of processed visual information, stability of the working speed, fatiguability index, degree of "working-in", psychic stability, switching-over coefficient, general success of the task fulfillment, structural parameters of working accuracy/speed, concentration/speed and concentration/accuracy as well as the level of alternating attention.

Keywords: psychodiagnostics, attention, a proof-reading test, E. Landolt's ophthalmological rings, algorithm of processing of the investigation data.

Актуальность работы. Исследование внимания имеет большое значение в психодиагностике познавательной сферы. На сегодняшний день существует огромное количество методов диагностики внимания, однако, как показал анализ, в большинстве литературных источников либо изложено ограниченное число способов обработки, либо предложены варианты обработки, не раскрывающие все информативные, и как следствие, интерпретационные и диагностические возможности описываемых методик. Таким образом,

текста, что, в свою очередь, есть проявление настоящей филологической культуры. В наши дни широкое распространение получили корпоративные слоганы, используемые компаниями, банками, учебными заведениями в качестве саморекламы, указывающей на цели, род и успешность деятельности.

Цель данного исследования показать насколько важно включать в учебную программу и уделять должное внимание данному материалу.

Изложение основного материала. Первым гербом, о котором свидетельствуют документы, в Европе является упоминаемый под 1127 годом герб на щите Жоффрея, графа Анжуйского. Во времена, когда большинство населения было неграмотно, рыцари и дворяне сочли удобным использовать герб для своих печатей, которыми они «подписывали» документы; самая ранняя печать, изображающая геральдический щит, датируется 1136 годом.

В 14 веке первое изложение правил геральдики было сделано итальянским юристом Бартоло. Скоро стало ясно, что в применении гербов необходимо навести порядок, поскольку их носители часто выбирали гербы по своему усмотрению, и случаи повторения были нередки. Контроль над этим был поручен представителям короля или наиболее сведущим дворянам – герольдам.

Герольды систематизировали знания о гербах, выработали общие принципы и правила их составления и распознавания и в конечном счёте создали науку «гербоведение» или «геральдику».

Предполагается, что русское слово «герб» заимствовано из польского "herb" и встречается во многих славянских и германских наречиях (herb, erb, irb) в значении наследник, наследство. Славянское название этого опознавательного знака прямо указывает на его наследственный характер. Английский термин «coat of arms», обозначающий герб, произошел от названия особого предмета одежды «surcoat» - полотняной или шелковой накидки, предохраняющей доспехи рыцаря от солнца и дождя (слово «рыцарь» происходит от немецкого "ritter" - всадник).

Девиз – одна из составных, обязательных частей герба или знамени. Термин «девиз» происходит от латинского слова devidere, то есть «разделять», и означает «отдельное», «обособленное». Этим определяется место девиза в гербах по отношению ко всем другим элементам. Девиз всегда располагается вне поля щита, на особом месте – девизной ленте или девизном щитке, представляющем собой часть, кусочек девизной ленты. В исключительных случаях девиз может быть расположен на девизной кайме.

Девизы делятся на три группы по своей форме:

1) словесные девизы – самая обычная или распространенная форма;
2) фигурные девизы (бэджи, импресы);
3) сочетание фигурного и словесного девизов, где один поясняется другой и оба неразрывно связаны смыслом, содержанием.

Словесным девизом может считаться такая мысль, которая в краткой, сжатой, лаконичной форме, в виде образного изречения, афоризма или символического призыва передает глубокую или поучительную идею, избранную в качестве жизненного кредо или основного направления деятельности тем или иным девизовладельцем: отдельным лицом, учреждением, партией, городом или государством.

Девизы известны с античных времен, особенно латинские девизы – сентенции Древнего Рима, ставшие основой для девизов ряда европейских и

других стран. В эпоху средних веков получил особое развитие такой вид девизов, как боевые кличи, которыми рыцари и полководцы-монархи созывали своих бойцов под знамена. Многие из них превратились в династические и даже государственные девизы, сохранившиеся и поныне. Личные и родовые девизы получили развитие в Европе как элемент герба уже с XIII – XIV веков, но особенно сильно с XVIII века. К этому времени сложилось, по крайней мере, 12 групп девизов, каждая из которых обладала своими особыми признаками в зависимости от принадлежности девиза к определенной категории девизовладельцев. Так различают:

1. личные девизы
2. родовые девизы
3. государственные девизы
4. девизы глав государств (последние делятся на постоянные и личностные)
5. девизы церковных иерархов
6. девизы монашеских орденов и монастырские девизы
7. девизы городов
8. областные девизы исторических провинций и утративших самостоятельность древних государств, а также девизы национальных автономий
9. боевые кличи
10. воинские девизы частей и соединений
11. орденские девизы и девизы на медалях
12. корпоративные девизы (цехов, профессиональных союзов, обществ и т.п.)

Девизы 1, 2, 3, 9 и 12-й групп встречаются на гербах, а девизы 4-й и 10-й групп – на штандартах и воинских знаменных, девизы 11-й группы – на орденских знаках и медалях, девизы 5-й и 6-й групп существуют лишь в устной форме, а также могут быть записаны в монастырских уставах, изображены на стенах или плащаницах. Девизы 8-й группы могут встречаться в гербовой, устной и письменной форме.

Помимо этих 12 групп существует еще одна группа так называемых негеральдических девизов, которые всегда существуют эпизодически и бывают начертаны в исключительных случаях на каких-либо сооружениях: зданиях парламентов, университетов, триумфальных арках, дворцах, виллах надгробных памятниках, юбилейных обелисках и т.п. В честь исторического события, в ознаменование юбилейной даты, в память о делах умерших, в связи с каким-либо памятным и курьезным случаем, эпизодом и, наконец, как намек на смысл деятельности того, кто работает в данном здании: например, парламента, университета, редакции газеты, спортивного клуба.

Первым английским королем, имевшим личный герб, был Ричард I Львиное Сердце (1157-1199). Его три золотых леопарда использовались с тех пор всеми королевскими династиями Англии.

Спустя столетия после возникновения гербов начинают появляться первые научные работы по геральдике и собственно гербовники, самым ранним из которых, по-видимому, является «Zuricher Wappenrolle», составленный в Цюрихе в 1320 году.

Во Франции Яков Бретекс в конце XIII века описывает турниры и гербы их участников. НО самым ранним трудом с изложением правил геральдики

использование определенных форм и методов направленные на формирование культуры поведения.

2. Диагностический блок. Были разработаны критерии, показатели и уровни сформированности культуры поведения младших школьников.

3. Формирующий блок содержит три этапа. Целью первого, мотивационно-содержательного этапа является выявление наличия общекультурных умений и навыков у учащихся. На втором, деятельностном этапе мы предложили мероприятия по формированию культуры поведения у младших школьников. А на третьем, контрольно – оценочном этапе будут проанализированы результаты работы по формированию культуры поведения у учащихся в группе продленного дня.

При эффективном внедрении данной модели в учебно-воспитательный процесс предполагается высокий уровень сформированности культурного поведения младших школьников в группе продленного дня.

Литература:

1. Верзилин, Н. М. Развитие культурной сферы младшего школьника / М. Н. Верзилин. – М.: Аист, 2009. – 83 с.
2. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование / А. Н. Дахин. – М., 2001. – 10 с.
3. Ильина, Е.А., Буров, М.Е. «Формирование группы продленного дня» / Е. А. Ильин. – Астрахань, 2003. – 30 с.
4. Курочкина, И. Н. Этикет младших школьников / И. Н. Курочкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 256 с.
5. Лапина, С. А. Формирование культуры поведения младших школьников в группе продленного дня / С. А. Лапина. – Нижний Новгород, 2007. – 31 с.
6. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – М.: Высшая школа, 2008. – 36 с.
7. Попова, И. Н. Организация и содержание работы в группе продленного дня: учебник / И. Н. Попова, С. А. Исаева, Е. И. Ромашкова. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 56 с.
8. Степин, С. В. «Работа воспитателя в школе» / Ред.: С.Я. Левит. – Санкт-Петербург: Университетская книга, 2007. – 45 с.
9. Горохова, В. Л. Формирование культурной сферы младших школьников в учебной деятельности: Автореф. дисс. канд. пед. наук. / В. Л. Горохова. – М.: Педагогика, 2008. – 156 с.
10. Жилина, Л. Н. Проблемы потребления и воспитание личности: учеб. пособие / Л. Н. Жилина, Н. Т. Фролова. – М.: Мысль, 2009. – 175 с.
11. Костяшкин, Э. Г. Школа продленного дня: учеб. пособие / Э. Г. Костяшкин. – М.: Просвещение, 2005. – 200 с.
12. Краткий словарь по философии / Б. В. Мещеряков, В. А. Зинченко. – М.: Олма-пресс., 2004. – 186 с.

составе группы или индивидуально; может самостоятельно участвовать занятии, но не проявляет должной настойчивости при возникновении затруднений.

При низкой готовности, формирования культуры поведения младших школьников, ученик безответственно относится к освоению методов этой деятельности, но не уверен, что это важно для его будущего; проявляет некоторый интерес к несложным занятиям, но у него отсутствует творческая активность и настойчивость при их решении, изредка может участвовать в реализации исследовательских проектов в составе группы, но самостоятельно такие проекты не разрабатывает; не участвует в конкурсах, не стремится выявлять лидерские качества; активности в саморазвитии не проявляет или она невысока [4, с. 37].

Формирующий блок содержит 3 этапа.

Целью первого, мотивационно-содержательного этапа является выявление наличия у младших школьников глубоких и прочных общекультурных отношений и умение их использовать в различных жизненных ситуациях. Этап будет реализован посредством бесед, опросов, тестирований, проведений мероприятий «Доброта и милосердие», «Правдивый ли ты?», «Любовь к близким», «Законы дружбы», «Твое отношение к труду», «Культура общения», «Правила поведения в общественных местах».

На втором, деятельностном этапе мы предложили мероприятия по формированию культуры поведения у младших школьников. Предполагается проведение практических занятия с использованием интерактивных методов: большой круг, аквариум, учебная дискуссия.

А на третьем, контрольно-оценочном этапе будут проанализированы результаты работы по формированию культуры поведения у учащихся в группе продленного дня. Будут проанализированы полученные результаты. Подведены итоги работы.

В результате внедрения данной модели в учебно-воспитательный процесс, соблюдении всех принципов, условий и подходов предполагается высокий уровень сформированности культурного поведения младших школьников в группе продленного дня.

Выводы. Группа продленного дня – объединение учащихся одного или нескольких классов под руководством и контролем учителя, организующего с ними ежедневные занятия во внеурочное время в соответствии с установленными режимом работы. Основной задачей группы продлённого дня является формирование культуры поведения.

В дипломной работе разработана модель формирования культуры поведения младших школьников в группе продленного дня. Целью внедрения данной модели в учебно-воспитательный процесс является повышения уровня сформированности культуры поведения младших школьников в группе продленного дня.

Модель включает в себя три блока:

1. Теоретический блок. Определены подходы, при которых модель будет эффективно реализована: систематичности и целостности, доступности, наглядности, проблемности, рефлексивной направленности. Определены педагогические условия реализации модели: учёт возрастных особенностей младших школьников; выявление индивидуальных особенностей учащихся:

считается монография итальянского юриста Бартоло, чей «Tractatus de insigniis et armis» был опубликован в 1356 году.

Берри, главный герольд Франции при дворе Карла VII (1403-1461), по заданию короля объехал всю страну, посещая замки, аббатства и кладбища, изучая изображения гербов, составляя родословные старинных знатных фамилий. На основе проведенных изысканий он составил труд «Le register de noblesse». После него французские герольды начали вести регулярные генеалогические записи. Аналогичное издание получали от королей в период с Генриха VIII (1491 - 1547) до Джеймса II (1566 - 1625) английские герольды, осуществлявшие так называемые «геральдические визиты» - инспекционные поездки по стране с целью переписи знатных семейств, регистрации гербов и проверки их правомочности.

Изучение геральдических девизов и гербов в целом оказалось многоплановой и многоуровневой задачей. Для лучшего понимания изучаемого вопроса нам пришлось изучить теоретические и практические аспекты различных наук. Для начала мы попытались определить, что есть девиз, геральдика и эмблема в литературе и языке. Изучив данный вопрос в контексте нескольких наук (литература, психология, лингвистика, история, теория коммуникации) мы пришли к выводу, что не существует единого определения девиза ни в одной из наук. Каждая из наук рассматривает геральдический девиз только в интересующем его аспекте. Также мы пришли к выводу, что геральдический девиз слишком многосторонний аспект для того, чтобы существовало его единое определение. Слишком долго развивались геральдические девизы и имели свое значение и смысл, чтобы их можно было «подогнать» под единую формулу.

Со временем сложились правила написания девизов. Но правила показывают идеально построенный девиз. В истории очень часто умышленно отступали от этих правил. Зачастую от одного правила отступали для того, чтобы выделить остальные или для поддержания стиля автора. Правила, как и типы девизов, были сформированы под действием различных литературных и исторических учений. Ничто не проходило бесследно ни для истории, ни для литературы.

Во все времена геральдический девиз являлся важнейшим показателем жизни. Его использовали для пропаганды различных целей и для напоминания о том, что возможно и неизбежно. Развитие девиза непосредственно связано с историей Англии, историческими изменениями и проблемами. С улучшением жизни улучшалось и значение геральдического девиза. С ухудшением, происходил противоположный процесс.

Почти ни одна из культур Европы, Африки и Азии не исключает наличия этого символа. Едва ли найдется еще один такой символ в культуре человеческой цивилизации.

«Слоган» - термин, перешедший в русский язык из английского, первоначально был распространен среди американских рекламистов. Само слово, однако, весьма древнее, происходит из гаэльского языка (sluagh-ghairm), где означало «боевой клич». В современном значении впервые употреблено в 1880 году. Слоган – это рекламный девиз, который в сжатом виде передает рекламное сообщение, часть долговременной коммуникационной платформы бренда. Употребляется во всех видах рекламное коммуникации для привлечения внимания целевой аудитории, повышения ее лояльности к

бренду, стимулирования продаж. Может быть зарегистрирован, как товарный знак. Одной из разновидностей свободного рекламного слогана является тэглайн.

Эхо-фраза – завершающий элемент структуры рекламного текста по форме приближенный к слогану. Придавая законченность рекламному тексту, закрепляет информацию в памяти потребителя. Она фиксирует в третий раз внимание читателя на основном рекламном мотиве и резюмирует основной текст рекламы.

Действительно хороший рекламный слоган является своего рода «боевым призывом», цель которого – пленить покупателя, повергнуть его в бегство за тем или иным товаром и тем самым уничтожить всех потенциальных конкурентов.

Слоганы, согласно той цели, которую они преследуют делятся на имиджевые и товарные. Первые выражают смысл философии компании бренда товара или услуги. Вторые направлены на скорейшее увеличение продаж, а, следовательно, чаще апеллируют к уникальному торговому предложению продукта. Имиджевые слоганы обычно имеют более «серьезные интонации» (в том случае, если философия бренда «серьезна»), в то время, как товарные слоганы чаще несут в себе элементы языковой игры, могут быть зарифмованы и так далее.

Слоганы читает больше людей, чем сами рекламные тексты, поэтому они должны привлекать внимание целевой аудитории: содержать уникальное торговое предложение, сулить выгоду. Кроме той информации, которая заключается в слоган, не менее важна и его «словесная оболочка», слоган должен быть написан таким образом, чтобы не вызывать отторжения у целевой аудитории: легко читаться, быть оригинальным, вызывать любопытство. Удачные слоганы не только легко запоминаются и становятся частью языковой среды, но и активно ее изменяют.

Слоган является прежде всего ярким, сочным, запоминающимся и при всем этом находится в тесной связи с образом рекламируемого товара. Здесь важно учитывать все, малейшее упущение может привести к тому, что реклама будет жестоко осмеяна и потеряет силу. Потребитель по природе своей ироничен и любит находить новых шутов.

Британские девизы интересны не только как объект лингвистических исследований, что само по себе достойно внимания, в них отразилась богатейшая история страны, черты национального характера, верования и предрассудки, культурные и духовные ценности, присущие той или иной исторической эпохе. Как правило, девизы писались на латыни, значительное количество на французском языке, который был языком нормандской династии и долгие годы оставался языком «джентльменов». Символ кастовой принадлежности, культивируется как «личное правило или жизненное наставление», возвышаемое его носителем до степени знака, жизненное напутствие, призван вести и укреплять самого обладателя и его сторонников. Считалось, что фраза на латинском языке звучит весомее и значительнее.

Знаковый характер присущ каждому роду текстов. В нашем случае девизам и слоганам, которые являются носителями смысла в разные эпохи и в разных сообществах, включенные в определенную знаковую систему.

Общеизвестно, что все знаки имеют общую природу: они социальны и обладают смысловой преемственностью, которая важна, ведь, именно,

общественные, воспитательного характера. Проблема (задача) – явление объективное. В субъективное явление она превращается лишь после ее восприятия и осознания учеником в виде учебной проблемы [3, с. 134].

5. Рефлексивной направленности. Если понимать рефлексию как способность ученика выделять основания собственных действий, то в зависимости от того или иного типа основания выделяются формальная и содержательная рефлексия.

Диагностический блок включает определение критериев, показателей и уровней сформированности культуры поведения. Вывели такие критерии, показатели и уровни формирование культуры поведения младших школьников в группе продленного дня:

Мотивационный:

– желание общаться со сверстниками (коммуникабельность);

– умение строить диалог со сверстниками.

Выбор мотивационного критерия обусловлен тем, что необходимо определить интерес младших школьников в желании общаться со сверстниками, умения строить диалог, а так же понимание и необходимости, были подобраны методики:

1. Проведение беседы «Не имей сто рублей, а имей сто друзей»
2. Проведение с учащимися класса интервью.

Когнитивный:

– наличие у младших школьников сформированных понятий о нормах и правил поведения.

– знание режима и правил поведения в группе продленного дня.

Выбор когнитивного критерия обусловлен тем, что необходимо определить наличие элементарных знаний о нормах, правилах поведения, были подобраны следующие методики:

1. Проведение заданий на знание культурных норм и правил
2. Индивидуальная работа учащегося «Памятка норм и правил культурного поведения.

Поведенческий:

– умение решать конфликтные ситуации

– умение оценивать свои поступки и поступки других учащихся.

Выбор поведенческого критерия обусловлен тем, что необходимо определить наличие элементарных понятий о решении конфликтных ситуаций, умения оценивать свои поступки и поступки других учащихся поведения, были подобраны следующие методики:

1. Проведение проблемных ситуаций с участием самих учащихся.
2. Просмотр видеороликов о культуре поведения.

Были определены уровни формирования культуры поведения младших школьников в группе продленного дня.

При высоком уровне формирования культуры поведения, ученик с интересом относится к педагогическому процессу. Ученик понимает роль и значение формирования культуры поведения. Имеет знания, достаточные для решения задач всех типов.

При среднем уровне, формирования культуры поведения младших школьников, ученик заинтересованно и ответственно относится к освоению методов исследования, считая, что это может пригодиться в будущем; не регулярно, но участвует в разработке и реализации школьных проектов в

целью получения информации о важнейших свойствах объекта-оригинала. Каждая модель создается для конкретной цели и, следовательно, уникальна. Однако наличие общих черт позволяет сгруппировать все их многообразие в отдельные классы, что облегчает их разработку и изучение [3, с. 65].

В ходе исследования была разработана модель формирования культуры поведения младших школьников в группе продленного дня. Цель будущей модели – это повысить уровень формирования культуры поведения младших школьников в группе продленного дня. Модель предусматривает саму готовность к организации формирования культуры поведения младших школьников и дальнейшее решение следующих задач: развитие целостной личности ученика в образовательной среде, формирующей активность; создание необходимых условий для актуализации личностного потенциала школьников; самореализация [11, с. 56].

Теоретический блок включает в себя принципы по формированию культуры поведения младших школьников в группе продленного дня. По мнению Бабанского Ю., принципы обучения – это исходные дидактические положения, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения и определяют его направленность на развитие личности. В принципах обучения раскрываются теоретические подходы к построению учебного процесса и управлению им. Они определяют позиции и установки, с которыми учителя и преподаватели подходят к организации процесса обучения и к поиску возможностей его оптимизации [6, с. 27].

Принципы воспитания – это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. Они отражают специфику процесса воспитания, и в отличие от общих принципов педагогического процесса это общие положения, которыми руководствуются педагоги при решении воспитательных задач. Охарактеризуем требования, предъявляемые к этим принципам.

Принципы формированию культуры поведения младших школьников в группе продленного дня:

1. Принцип систематичности и целостности в обучении предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения. [13, с. 75].

2. Принцип доступности, заключается в необходимости соответствия содержания, методов и форм обучения возрастным особенностям обучающихся, уровню их развития. Однако доступность не должна подменяться «легкостью», обучение не может обойтись без напряжения умственных сил учащихся. Не надо забывать и о том, что высокий уровень развития достигается на пределе возможностей. Поэтому процесс обучения должен быть трудным, но посильным для учащихся [12, с. 87].

3. Принцип наглядности обучения требует привлечения к восприятию всех органов чувств ученика. Наглядные средства делятся на натуральные, изобразительные, схематические; аудиовизуальные (звуконаглядные) и словесно – образные (художественные образы). [1, с. 58].

4. Принцип проблемности решает теоретический или практический вопрос, требующий изучения, разрешения, обязательно предполагает противоречивую ситуацию между данными (фактами) и требованием найти неизвестное. Проблемы делятся на естественные и специальные, преднамеренно создаваемые (научные и учебные), производственные,

преемственность создает историческое единство общества, объединенного одной культурой.

Очевидно, что слоган эксплуатирует исторически сложившуюся репутацию девизов: краткость, национальный характер, уважение, скрытый подтекст, игровое начало, психологизм, предупреждение, магию имени, исторические корни, основательность.

Отмечается обширность сфер создания и функционирования слоганов в современном мире, точно так же, как когда-то использовались девизы.

Литература:

1. Основы изучения геральдики, как науки / В. П. Козлов, А. С. Козлов, Н. П. Кубаношевская, М. Н. Сербуль – М.: Московский лицей, 2000. – 81с.
2. Баковчиенко Н. М. Девизы и эмблемы. / Н. М. Баковиченко. – М.: ИНТРАДА, 2000. – 132 с.
3. Литературная энциклопедия терминов и понятий [сост. и ред. Т. Н. Красавченко]. – М.: НПК «Интелвак», 2003. – 234 с.

Педагогика

УДК: 372.47:159.955.6

студентка Климова Ксения Олеговна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
старший преподаватель кафедры педагогического мастерства
учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений
Бажан Зинаида Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛГОРИТМОВ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития логико-алгоритмического мышления старших дошкольников, так как эта проблема является актуальной на сегодняшний день. В статье обращается внимание на возможность и необходимость применения на занятиях математики дидактических заданий и упражнений с элементами алгоритмизации, поскольку выполнение их оживляет процесс обучения и активизирует умственную деятельность ребят.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, мышление, логическое мышление, алгоритм, алгоритмическое мышление, задания с элементами алгоритмизации.

Annotation. The article is devoted to the problem of development of logico-algorithmic thought of senior under-fives, so this problem is up to date. In the article attention applies on possibility and necessity of application on employments of

mathematics of didactic tasks and exercises with the elements of algorithmization, as implementation revives them teaching process and activates intellection of boys.

Keywords: senior preschool age, thought, logical thought, algorithm, algorithmic thought, task with the elements of algorithmization.

Введение. Одна из важнейших задач воспитания в дошкольном возрасте – это развитие ума, формирование таких мыслительных умений и способностей, которые позволяют легко осваивать новое.

Мышление – одна из высших форм деятельности человека. Процесс мышления дошкольника неразрывно связан с его деятельностью и способностью сосредотачиваться на ней. Логическое мышление у ребенка лучше всего развивать в игровой деятельности. Как известно, особую умственную активность ребенок проявляет в ходе достижения игровой цели, как в непосредственной образовательной деятельности, так и в повседневной жизни.

Игровые занимательные задачи с элементами алгоритмизации содержатся в увлекательном математическом материале. Организовывая разнообразные дидактические и подвижные игры, мы знакомим дошкольников с их правилами. Обо всех видах деятельности, осуществляемых по определенным предписаниям, говорят, что они выполняются по определенным алгоритмам. С малых лет человек усваивает и исполняет в каждодневной жизни большое число алгоритмов, часто не зная, что это такое. Усвоение алгоритмов имеет важное значение в жизни каждого человека, так как любая целенаправленная деятельность человека осуществляется по плану. Умение применять разного рода алгоритмы, тем более умение предвидеть и обосновать возможные результаты их применения – признак формирования свойственного для математики стиля мышления.

Моделирование разных алгоритмов в виде детских игр открывает широкие возможности для формирования зачатков логического стиля мышления уже у дошкольников. Поэтому проблема использования алгоритмов в процессе формирования и развития логического мышления старших дошкольников актуальна.

Формулировка цели статьи. Раскрыть возможности применения на занятиях математики дидактических заданий и упражнений с элементами алгоритмизации для развития логического мышления старших дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Современный этап развития общества характеризуется внедрением информационных технологий во все сферы человеческой деятельности. Новые информационные технологии оказывают существенное влияние и на сферу образования. Происходящие фундаментальные изменения в системе образования вызваны новым пониманием целей, образовательных ценностей, а также необходимостью использования новых технологий обучения.

Одной из дидактических задач дошкольной подготовки является формирование мышления ребенка, развитие его интеллекта. Важной составляющей интеллектуального развития человека является логическое и алгоритмическое мышление, которые тесным образом взаимосвязаны между собой.

Проблемой развития логического и алгоритмического мышления ребенка занимались многие зарубежные и отечественные ученые: Ж. Пиаже, Д. Дьюи,

Главная задача школы продленного дня – использование всех материально-технических и организационно-педагогических возможностей учебного учреждения для развития интересов, индивидуальных склонностей и способностей учащихся. Специфика режима, организации учебной деятельности, многообразие форм внеурочной работы, привлечение к работе во второй половине дня внешкольных учреждений которые создают своеобразную атмосферу педагогического влияния на личность ученика, способствуют его всестороннему, гармоническому развитию.

Воспитательная работа вне урока создает наиболее благоприятные возможности для практического применения полученных знаний, развития интересов и способностей учащихся. В режиме продленного дня складываются наиболее благоприятные условия для построения педагогически целесообразной системы внеурочной работы, учитывающей возраст, индивидуальные особенности, интересы и склонности каждого ученика.

Именно в школе под руководством учителей дети приобретают первоначальный опыт правомерного и высоконравственного поведения в различных жизненных ситуациях, постепенно овладевая правовой и нравственной культурой современного общества, получают представление о сознательной дисциплине и организованности как качественной характеристике современного человека [11, с. 59].

Систематическое ознакомление воспитанников группы с жизненно важными правилами служат целям предупреждения различных проступков и правонарушений среди школьников, преодоление негативного влияния имеющихся еще различных пережитков которые, к сожалению, еще нередки. Значение правиловедческих занятий в группе продленного дня заключается еще и в том, что в какой-то мере осуществляется участие детей в деятельности, направленной на поддержание и охрану установленного порядка. Эти занятия помогают воспитателю регулировать поведение учеников, а так же постепенно расширять их знания о правах и обязанностях.

Метод моделирования используется в целях исследования процессов и явлений окружающей действительности, он позволяет глубже понять взаимоотношения, возникающие внутри предмета изучения. Моделированию как методу научного исследования посвящены работы Архангельского С.И., Афанасьева В.Г., Веникова В.А., Глинского Б.А. Понимает моделирование как метод опосредованного практического или теоретического оперирования объектом, при котором исследуется не сам интересующий нас объект, а используется вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в определённом объективном соответствии с познаваемым объектом, способная защищать его на определённых этапах познания и дающая при её исследовании в конечном счёте, информацию о самом моделируемом объекте [1, с. 53].

Модель – это мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте. Модель, представляющая собой совокупность математических соотношений, называется математической. В конечном итоге под моделью системы понимается описание системы (оригинала), отображающее определенную группу ее свойств. Для углубление описания – проводится детализация модели. Что же касается моделирования – это замещение одного объекта другим с

являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике. Практическая ценность модели в любом педагогическом исследовании в основном определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько правильно учтены на этапах построения модели основные принципы моделирования – наглядность, определенность, объективность, которые во многом определяют как возможности и тип модели, так и ее функции в педагогическом исследовании. Актуализация вышеизложенных теоретических сведений позволяет нам обратиться к моделированию целостного процесса формирования культуры поведения младших школьников в группе продленного дня, рассматривая его как педагогический процесс. Моделирование является одним из методов научного исследования, в процессе которого выявляются и фиксируются существенные связи между элементами системы или группы явлений. Становление теории и практики проблемы формирования культуры поведения младших школьников в группе продленного дня связано с исследованиями Ковалько В. И., Гайдина Л. А., Обухова Л. И., Кочергина Т. Н.

Проблеме формирования культуры поведения младших школьников много внимания уделяют такие исследователи, как Качинский А. И., Леонтьева В. Б., Ковалько В.И., Бутрим Г. А., Минскин Е. М.

Формулировка цели статьи. Раскрыть особенности моделирования процесса формирования культуры поведения младших школьников в группе продленного дня. Выделить основные этапы модели формирования культуры поведения младших школьников в группе продленного дня.

Изложение основного материала статьи. Проблема формирования культуры поведения младших школьников в группе продленного дня является одной из главных на современном этапе развития педагогической практики. Сегодня в центр школьной образовательно-воспитательной системы ставится развитие всей совокупности качества личности, которая будет формировать культуру поведения.

Труды современных ученых, таких как Ковалько В.И., Гайдина Л.А., Обухова Л.И., Кочергина Т.Н., направлены на формирование культуры поведения у младших школьников в группе продленного дня на целенаправленную, систематическую работу по воспитанию навыков и привычек культурного поведения, морального сознания, стойкого нравственного поведения, соответствующих современному образу жизни; они предлагают различные концепции по формированию активной жизненной позиции школьника, который руководствуется в своих поступках, действиях и отношениях чувством общественного долга [8, с. 23].

Широкое распространение школьного продленного дня является одной из таких тенденций. Суть ее состоит в следующем: во-первых, общеобразовательная школа все больше превращается из сугубо учебного заведения в учебно-воспитательное учреждение с широким кругом воспитательных обязанностей; во-вторых, этот процесс сопровождается изменениями в школьном режиме – на смену традиционному режиму приходит режим продленного дня; в-третьих, повсеместно, там, где он вводится и функционирует, остро ощущается потребность не только в учителях, сколько в педагогах-воспитателях, способных организовать и направить послеурочную коллективную деятельность детей; в-четвертых, значительно улучшается организация занятости детей после уроков [1, с. 97].

Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, М. Н. Скаткин и др.

Исследования психологов свидетельствуют о том, что только к четырнадцати годам мышление ребенка приобретает черты, характерные для мыслительной деятельности взрослых. Однако начинать развитие логического мышления следует уже в дошкольном возрасте [5, с. 3].

Логическое мышление формируется на основе образного и является высшей стадией развития детского мышления. Достижение этой стадии – длительный и сложный процесс, так как полноценное развитие логического мышления требует не только высокой активности умственной деятельности, но и суммарных знаний об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности.

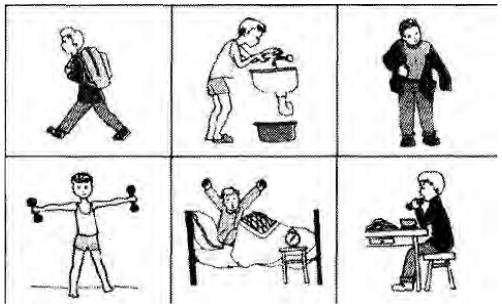
На основе логических знаний и умений осуществляется формирование алгоритмической грамотности ребенка. Под способностью алгоритмически мыслить понимается умение решать задачи различного происхождения, требующие составления плана действий для достижения желаемого результата.

Основным направлением работы с детьми дошкольного возраста являются занятия, на которых происходит целенаправленный и организованный процесс обучения. Занятия математикой как раз и дают реальные предпосылки для развития логического и алгоритмического мышления. Поэтому задача педагога – полнее использовать эти возможности при обучении детей математике.

Составление алгоритмических предписаний (алгоритмов) – сложная задача, поэтому дошкольный курс математики не ставит своей целью ее решение. Но определенную подготовку к ее достижению он может и должен взять на себя, способствуя тем самым развитию логического мышления дошкольников.

Для этого, начиная со старшей группы детского сада, нужно, прежде всего, учить детей «видеть» алгоритмы и осознавать алгоритмическую сущность тех действий, которые они выполняют. Начинать эту работу следует с простейших алгоритмов, доступных и понятных им.

По разным разделам программы формирования элементарных математических представлений у дошкольников можно найти задания с элементами алгоритмизации, которые хорошо вписываются в тему занятия. Эти задания в работе с дошкольниками чаще всего представлены в виде сюжетов, рисунков. Надо отметить, что такие задания относятся к развивающим. Они развивают у детей способность анализировать, обобщать, делать выводы. Среди заданий выделяются задачи, решения которых не являются однозначными. Например, по теме «Части суток» дошкольникам предлагается выполнить следующее задание: вырезать и наклеить или пронумеровать действия по порядку.



Задание достаточно простое, но ребята, как правило, выполняют его по-разному. При разборе таких заданий целесообразно использовать следующий методический прием. Ребенок сказал, каким образом он расставил действия по порядку. Педагог должен сказать: «Ты прав! Докажи, что такой порядок целесообразен». И ребенок объяснит, что в его семье принято чистить зубы перед едой потому-то и потому-то. Другой ребенок по-другому расставил картинки, и учитель ему скажет, что он тоже прав, но он должен это доказать. И ребенок докажет, что и так тоже верно. Этот прием направлен на достижение сразу нескольких целей:

1) ребенок учится говорить, аргументировать свой ответ;

2) учится слушать других детей, тем самым воспитывается такое важное качество личности, как толерантность [1, с. 88].

Одним из самых любимых заданий на выполнение алгоритмов являются *диктанты по клеточкам*. Для детей старшей возрастной группы можно давать такие задания, они не очень сложны в выполнении и обычно в результате получаются простые фигуры, но детям очень нравятся эти задания. Педагог может придумать сам несколько простых диктантов по клеточкам, и не надо жалеть времени на проведение такого диктанта (можно проводить его в начале или в конце каждого занятия). Это помогает детям лучше ориентироваться, учит внимательности, умению слушать [3].

На занятии по математике элементы алгоритмизации в работе со старшими дошкольниками могут быть использованы на разных этапах, например, при изучении нового материала. Так, знакомя старших дошкольников с процессом измерения длины полосок (отрезков) при помощи условной мерки, педагог может алгоритмизировать свои действия и действия детей, используя следующий алгоритм:

1) Правильно определить точку отсчета, т.е. надо измерять протяженность предмета с самого начала.

2) Сделать отметку в том месте, на которое пришелся конец мерки.

3) Перемещать мерку по прямой слева направо.

4) При измерении прикладывать мерку точно к последней отметки.

5) Откладывая мерки, не забывать их считать.

6) Окончив измерение сказать: что и чем измеряли и каков результат.

Даже когда педагог учит дошкольников понимать отличие текстовой задачи от другого текста, он анализ текста проводит с детьми по плану, который представляет собой последовательность действий и подводит детей к нужному выводу. А эта последовательность и есть алгоритм:

Проблемы современного педагогического образования.
Сер.: Педагогика и психология

Педагогика

УДК:373.1

студентка Ярощук Галина Сергеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
Научный руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент Койкова Эльзара Имдатовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме моделирования процесса формирования культуры поведения младших школьников в группе продленного дня в современной школе. В статье раскрывается модель, её основные составляющие. Процесс моделирования предполагает получение и обработку информации об объектах, которые взаимодействуют между собой и внешней средой. Показано, что группа продленного дня играет важную роль в учебном процессе: с помощью занятий по формированию культуры поведения воспитывается высокообразованная и гармонично развитая личность, способная реализовать свой творческий потенциал в обществе. Поэтому моделирование процесса формирования культуры поведения в группе продленного дня – является одной из актуальных и сложнейших проблем, которая должна решаться всеми социальными институтами.

Ключевые слова: моделирование, модель, культура, культура поведения, культура поведения младших школьников, группа продленного дня.

Annotation. This article is devoted to the simulation of the formation of cultural behavior of younger schoolboys in the group day care in the modern school. The article deals with the model, its main components. The modeling process involves obtaining and processing information about objects that interact with each other and the environment. It is shown that the group day care plays an important role in the learning process: using the lessons of the culture of behavior brought a highly educated and harmoniously developed personality, able to realize their creative potential in society. Therefore, modeling of building a culture of behavior in a group day care - is one of the most urgent and complex problems that must be addressed by all social institutions.

Keywords: modeling, model, culture, culture of behavior, culture of behavior of younger students, a group of the extended day.

Введение. Метод моделирования является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, то есть сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций. Моделирование,

2. Вестник воспитания. Научно-популярный журнал / Под ред. Н. Ф. Михайлова. – СПб., 1898. – март. – 257 с.
3. Вестник воспитания. Научно-популярный журнал /Под ред.. Н. Ф. Михайлова. – СПб., 1908. – октябрь. – 186 с.
4. Дюличев В. П. Рассказы по истории Крыма: XIX век. Таврическая губерния / В. П. Дюличев. – Симферополь: Таврида, 1994. – 54с.
5. Ерошкин Н. П. История государственных учреждений дореволюционной России / Н. П. Ерошкин. – М.: Высшая школа, 1968. – 160с.
6. Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. – 1898. – №4. - С. 1-25.
7. Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. – 1871. – №3. - С. 11-47.
8. Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. – 1843. – №5. - С. 69-74.
9. Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. – 1868. – №8. - С. 242 – 257.
10. Журнал для всех. Ежемесячный иллюстрированный литературный и научно – практический общедоступный журнал. – СПБ, 1899. - №1. – 1544с.
11. Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. – 1869. – №2. - С. 56-71.
12. Зинченко Н. Женское образование в России. Исторический очерк / Н.Зинченко. - СПб., 1901.- 45с.
13. Крымский пединститут им. М. Ф. Фрунзе, 1918-1928. – Симферополь: Крымский пединститут, 1928. – 71 с.
14. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Ф Лесгафт. – М.: Педагогика, 1991. – 176с.
15. Родников В. Несколько исторических справок к вопросу о женском образовании / В. Родников. – К.: Тип. Лужковского, 1909. – 16 с.

1) Есть ли в тексте числа?
2) Сколько здесь чисел?
3) Есть ли здесь вопрос?
4) Если выяснилось, что это не задача, подумать и сказать, что надо сделать для того, чтобы данный текст преобразовался в задачу.

Сам процесс решение любой текстовой арифметической задачи тоже идет по алгоритму [4, с. 88]:

1) Восприятие и анализ задачи.
2) Поиск решения задачи.
3) Выполнение решения.
4) Проверка решения и устранение ошибок, если они есть.
5) Формулировка ответа.

Проиллюстрируем это на примере работы над простой задачей на нахождение неизвестного слагаемого.

Восприятие и анализ задачи: «Сегодня мы должны познакомиться с новой задачей и научиться ее решать. Воспитатель читает текст задачи: «В сумке было 3 тетради в клетку и несколько тетрадей для письма. Всего в сумке было 7 тетрадей. Сколько тетрадей для письма было в сумке?» Далее воспитатель просит детей выделить условие задачи, затем вопрос, затем просит пересказать всю задачу.

Поиск решения задачи: «А теперь попробуем ее решить, а помогут нам в этом обычные счетные палочки. Далее дети практическим способом решают задачу.

– Сколько всего было тетрадей в сумке? (7)

Давайте выложим на столе перед собой столько же палочек (дети выполняют).

– Одинаковые или разные тетради были в сумке? (разные)

– А какие именно? (в клетку и в линейку)

– Сколько было тетрадей в клетку известно? (да, 3)

Отсчитайте слева столько же палочек и отодвиньте в сторону.

– Как вы думаете, что будут обозначать оставшиеся счетные палочки? (тетради в линейку).

– Так, сколько же было тетрадей в линейку? (дети считают и говорят ответ: 4).

Выполнение решения задачи:

Воспитатель спрашивает:

– Как вы думаете, какой знак будет использован в решении задачи: «минус» или «плюс»? (минус)

– Почему? (потому, что мы от всех тетрадей отняли тетради в клетку и узнали, сколько было тетрадей в линейку)

Выбор арифметического действия сделан на основе выполненного действия со счетными палочками: отодвинули – стало меньше палочек, а меньшее количество находят вычитанием.

– Так, как будет выглядеть решение? (дети печатают с помощью цифровых карточек решение задачи: 7-3=4)

Проверка решения и устранение ошибок, если они есть.

Проводится рассуждение по решению задачи: «Если тетрадей в клетку было 3, а в линейку по решению задачи получили – 4, то сколько всего тетрадей? (7 тетрадей). «А по условию задачи, сколько их всего?» - спрашивает

воспитатель. Ответ детей: «Тоже 7». «Значит, задача правильно решена нами или нет?», - спрашивает воспитатель. Дети приходят к единогласному мнению, что задача решена правильно.

Формулировка ответа:

– Чтобы сказать ответ задачи, что надо сделать? Правильно, ответить на поставленный вопрос. Дети устно формулируют ответ задачи.

Также, элементы алгоритмизации в работе с детьми могут быть использованы при проведении устного счета. С целью активизации работы дошкольников, устный счет предлагается проводить в форме дидактической игры. Приведем пример дидактической игры с элементами алгоритмизации, в которой применяется алгоритм линейной структуры (название детям не дается). Но эта игра интересна в познавательном отношении, так как имеет некоторую для детей информацию о животных. Подобные игры дают возможность усилить воспитательный эффект и осуществить межпредметные связи.

«Какая птица может ходить по дну водоема?

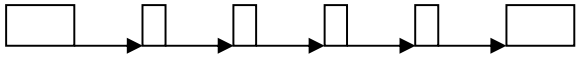
Воробей – 3

Оляпка – 4

Сорока – 5

Для проверки выбора ответа воспользуйтесь цепочкой примеров (линейная блок-схема):

8 -1 +3 -2 -3 -1



Результат последнего действия, число 4, соответствует слову *оляпка*. Далее воспитатель показывает иллюстрацию, на которой изображение оляпки и делает небольшое сообщение о ней.

Примеры, представленные в виде блок-схем, несколько разнообразят решение обычных заданий на вычисление. Подобным заданием мы учим детей читать схемы, выполнять задания по указанному плану.

В процессе формирования алгоритмических умений ребёнок учится осознавать цель предстоящей деятельности, искать способ решения задачи, находить общие способы решения задач одного класса, развиваются действия планирования, прогнозирования, оценки результатов своей деятельности [2].

Как видим, формирование алгоритмических умений у детей дошкольного возраста целенаправленный, непрерывный, организованный процесс, который затрагивает все ступени их обучения.

Выводы. Таким образом, формирование логического мышления дошкольников будет более эффективным при условии использования различных заданий, в основе которых будут лежать алгоритмы. Так как в процессе формирования алгоритмических умений ребёнок учится осознавать цель предстоящей деятельности, искать пути решения задачи, находить общие способы решения задач одного класса, происходит развитие действий планирования, прогнозирования, оценки своих результатов.

Литература:

1. Баряева Л. Б. Математика для дошкольников в играх и упражнениях / Л. Баряева, С. Кондратьева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2007. – 288 с.

2. Давайте поиграем. Математические игры для детей 5-6 лет / Под ред. Столяра А.А. – М.: Просвещение, 1991. – 80 с.

3. Козлова В. А. Развитие логического и алгоритмического мышления у

заведениями Крыма очевидным становится тот факт, что каждая женщина, если она хочет жить самостоятельно, должна получить общее и профессиональное образование [3].

Общее образование необходимо для понимания культуры и приобщения к основам духовной и исторической культуры:

-осознания своих прав и гражданских обязанностей;

-для всестороннего развития своих способностей [3].

Профессиональное образование необходимо для:

-материальной и экономической самостоятельности;

-моральной удовлетворенности [3].

Таким образом, нами были выделены следующие основы истинно гуманного и реального женского образования, существующего в Крыму в XIX – начале XX века, оно должно быть:

-по своей сущности общечеловеческим;

-в то же время учитывать особенности женского организма;

-профессиональным.

Представленный идеал являлся основополагающим в деятельности профессиональных (Симферопольское женское бесплатное профессиональное училище г-жи Машковцовой, Феодосийское женское профессиональное училище и др.) и высших женских учебных заведений (Таврический филиал университета Св.Владимира) Таврической губернии в XIX – начале XX века.

Что касается требований к женскому образованию, в соответствии с этапами физического развития женщины, то П. Каптерев [6] предложил следующие периоды:

-первый период (приготовительный) – до перелома физического развития (приблизительно 11-й, 12-й и 13-й годы) – должен носить приготовительный характер. В этот период предпочтение отдается языкам, естественным наукам, географии и истории;

-второй период – во время перелома физического развития (14-й год) – необходимо несколько ослабить умственные занятия. Этот период длится до полного установления организма женщины в новых условиях жизни, пока девушка смирится с новым положением и почувствует в себе достаточный запас сил и энергии;

-третий период – после кризиса (15-й, 16-й и 17-й годы) – образовательный курс должен получить систематичный и серьезный характер. Этот период должен быть периодом развития рассудка, творчества, настоящих научных упражнений.

Выводы. Таким образом, нами рассмотрено несколько идеалов женского образования, существующие в Крыму в XIX - начале XX века: эстетический, утилитарный, общечеловеческий, идеал истинно гуманного и реального женского образования. На сегодняшний день наиболее близким является идеал истинно гуманного и реального женского образования, так как всесторонне характеризует женщину как мать, хозяйку, способную получать профессиональное образование и заниматься общественной деятельностью.

Литература:

1. Быков А. Профессиональное образование и ремесленное ученичество во Франции / А. Быков // Техническое и коммерческое образование. – 1914. - №1. – С. 10-19.

может быть, женщин нужно учить тому же и так, чему и как учат мужчин, воспитывать девушек следует так же, как воспитывают мальчиков» [6; 14].

Что касается истории гуманного идеала, то женское образование в Крыму в конце XIX века построено на мысли об одинаковости духовной природы мужчины и женщины. Главнейшим источником просвещения как для мужчин, так и для женщин признаются языки и математика. Методы преподавания, общая планировка курса, экзамены, переводы, классы – все это по существу совершенно одинаково в мужских и женских школах. Разница между мужскими и женскими образовательными курсами сводится к тому, что женские курсы легче мужских [11].

В нашем исследовании мы разделяем взгляды П. Лесгафта, который считал, что женщина отличается от мужчины не только физически, но и психически, в связи с чем женская система образования должна принять во внимание особенности женского психического типа, а не просто копировать мужскую образовательную систему. Мужская и женская образовательная системы несомненно имеют общие основы и должны быть в принципе одинаковыми, но они должны быть и различными, насколько различны между собой мужчина и женщина. У женщин должен быть свой образовательный идеал, имеющий общие основы с мужским, но тем не менее отличный от него. Таким идеалом является идеал истинно гуманного и реального женского образования [14].

На наш взгляд, самое существенное дело при построении идеала истинно гуманного и реального женского образования заключается в гармоническом удовлетворении всех духовных потребностей женщины, в соответствии идеала как общечеловеческим, так и специфическим женским свойствам.

Целью воспитания является подготовка девушки к жизни. Воспитание должно дать девушке все те знания, которые пригодятся во всех сферах ее жизни и деятельности. Женщины должны знать все, что нужно в борьбе за существование, для своей защиты, для того, чтобы быть счастливыми. С этой точки зрения воспитание женщины должно иметь своим предметом семью и детей, идея материнства должна быть главной, вокруг которой и должны группироваться все ее знания и все ее обучение.

В курс женского образования, как считали Э. Коген, К. Эгиз, и мы разделяем их точку зрения, полезно ввести еще предметы, сообщающие о роли женщины в семье. «Сюда должны войти не только знания о гигиене первого детства, но и об опасности некоторых брачных союзов, о предосторожностях во время беременности, об условиях хорошего кормления ребенка, некоторые сведения по медицине, об оказании первой помощи. Этот курс должен завершиться курсом педагогики, чтобы женщина вполне сознательно и разумно отнеслась к одной из своих главнейших обязанностей – воспитанию детей. Также женщина должна культивировать красоту, поэтому она должна уметь заботиться не только о своем теле, но и о душе» [13;14].

Анализируя материалы исследования, мы пришли к выводу, что главное занятие женщины - «ремесло матери», к этой цели и должно направляться все ее образование. Однако существуют женщины, которые не имеют своей семьи, детей, поэтому вопрос о женском образовании должен быть поставлен значительно шире. Так как женщина к концу XIX века постепенно становилась существом независимым, то она должна иметь опору в самой себе, а не только в мужчине. В связи с постановкой такой задачи перед женскими учебными

младших школьников / В. А. Козлова // Начальная школа «До и после». – 2006. - №9.

4. Стойлова Л.П., Фрейлах Н.И. Теоретические основы формирования элементарных математических представлений у дошкольников / Л.П. Стойлова, Н.И. Фрейлах. – М.: Московское городское педагогическое общество, 1998. – 96 с.

5. Черенкова Е.Ф. Развиваем логику и мышление /Е.Ф.Черенкова. – ООО Изд-во «ДОМ XXI век», 2008. – 189 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Комарова Алина Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: РОССИЙСКАЯ НАУЧНАЯ ШКОЛА

Аннотация. В статье рассмотрена сущность понятий «профессиональные компетенции», «профессиональная компетентность», «профессионализм», изложенных в работах ведущих российских ученых, изучающих проблемы компетентностного подхода в образовании.

Ключевые слова: образование, компетенции, профессиональная компетентность, профессионализм.

Annotation. In the article the essence of the concepts "professional competences", "professional competence", "professionalism" stated in works of the leading Russian scientists studying problems of competence-based approach in education is considered.

Keywords: education, competences, professional competence, professionalism.

Постановка проблемы. Глобальные преобразования, происходящие на современном этапе социально-экономического развития России во всех сферах жизнедеятельности общества, обусловили необходимость обновления и всей системы образования. Стало очевидным, что сегодня качество образования не может определяться теми же знаниями, умениями и навыками, что и прежде. Необходимость подготовки выпускников к успешной карьере в условиях динамичного развития общества требует пересмотра отношений между высшей школой и рынком труда.

В этой связи, одной из стратегических задач профессионального образования в условиях современности становится задача формирования личности специалиста с высоким уровнем профессиональной компетентности, способной адаптироваться к быстро изменяющимся экономическим и социальным условиям.

Изложение основного содержания. Термин «профессионализм» в современной психологической литературе используется для обозначения большой совокупности элементов, отражающих высоко продуктивную

профессиональную деятельность. Под профессионализмом, как правило, понимается владение специалистом системой специальных знаний, умений и навыков, позволяющих решать стоящие перед ним задачи в соответствии с наиболее распространенными в массовой практике, и, в то же время, обоснованными с точки зрения их эффективности, критериями. Каждая конкретная профессия, специальность предлагает свой набор компетенций, без которых адаптация и успешное выполнение профессиональной деятельности невозможны. Такие компетенции называют собственно профессиональными, профессионально значимыми компетенциями.

В теории педагогического образования понятие «профессиональная компетентность» обозначает совокупность профессионально обусловленных требований к специалисту и употребляется с такими терминами, как «квалификационная характеристика», «профессиональная готовность», «профессионализм».

В рамках акмеологического направления идея профессионализма, как особенности специалиста, интенсивно развивалась российскими психологами. Определяя профессионализм как «...качественную характеристику субъекта деятельности – представителя определенной профессии, которая определяется мерой овладения им современными содержанием и средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами осуществления деятельности», Н. В. Кузьмина выделяет три общих признака профессионализма [7]: владение специальными знаниями о целях, содержании, объекте и средствах деятельности; владение специальными умениями на подготовительном, исполнительском итоговом этапах деятельности; овладение специальными свойствами личности и характера, позволяющими осуществлять процесс деятельности и получать искомые результаты. Рассматривая становление профессионала как процесс, А. К. Маркова в своих исследованиях выделяет уровни профессионализма, такие как: допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм, послепрофессионализм, непрофессионализм (псевдопрофессионализм) [8].

В условиях современности, помимо профессионализма, под которым понимается владение определенными технологиями, требуется нечто такое, что может обеспечить конкурентоспособность специалиста на рынке труда. На сегодняшний день условия жизни требуют от специалиста наличия в его «портфолио» еще целого ряда элементов, имеющих надпрофессиональный характер. К ним относятся такие качества личности, как самостоятельность, способность к самозанятости, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца; постоянное обучение и обновление своих знаний; гибкость мышления; наличие абстрактного, системного и экономического мышления; умение вести диалог, общительность, сформированность нравственной позиции.

Интересны суждения В. А. Полякова о таких качествах настоящего профессионала, как жизнестойкость, быстрая адаптация в новой социальной среде, высокий уровень притязаний. Автор указывает в своих исследованиях на важность таких характеристик, как деловитость, инициативность и предприимчивость специалиста; масштабность мышления; готовность к решению нестандартных проблем; умение находить общий язык с людьми. При этом ученый утверждает, что развитие понятия «профессионализм» идет по направлению наращивания (увеличения) количества факторов (параметров,

Наше исследование показало, что идеалом женщины и женского образования Кампе видит женщину как «совершенную швею, ткачиху, чулочницу и кухарку, которая должна разделить свое существование между детской, кухней, погребом, амбаром, двором и садом. Угощая гостей мужа, не должна сидеть на софе как прикованная; должна быть совершенная счетчица, особенно хорошо считать в уме, чтобы при покупках не обманываться» [15; 11]. А затем, «если останется время», благовоспитанная женщина может развивать и другие свои способности и душевные силы, какие нужны для собственного ее благополучия, к удовольствию просвещенного ее супруга, к благоразумному надзиранию над малолетними детьми обоего пола и особенно к совершенному воспитанию ее дочерей» [15; 15].

На наш взгляд, во всей совокупности утилитарный идеал женского образования представляется крайне односторонним, далеко не охватывающим всего существа женщины. Его защитники считали, что женщина будет тем полезнее, чем меньше она будет знакома с наукой, чем дальше будет от искусства, чем слабее будут ее знания в иностранных языках и литературе. С точки зрения утилитарного идеала, удел женщины - это семья, дети и кухня. Поэтому утилитарный идеал женского образования односторонен по своему существу. Но, подобно эстетическому, его нельзя отвергать полностью, так как утилитарный идеал женского образования внушает мысль о необходимости жизненной постановки женского образования, о важности для женщин профессиональных знаний и искусств, практичности всего женского воспитания.

Проведенное исследование показало, что данные идеалы были положены в основу деятельности женских учебных заведений Крыма в XIX – начале XX века, преимущественно это были начальные и средние женские учебные заведения (Евпаторийская, Ялтинская, Карасубазарская, Симферопольская, Керченская женские гимназии и др.), т.е. данный идеал был основополагающий в определении цели, содержания, задач женских учебных заведений.

В ходе дальнейшего исследования нами было установлено, что вследствие изменившегося взгляда на природу и положение женщины, вследствие признания за женщиной ее человеческих прав, возник общечеловеческий идеал женского образования. В частности, П. Кампе писал: «Женщина не раба мужчины, и ее назначение не исчерпывается доставлением ему удовольствий или полезных услуг, женщина есть такое же самостоятельное существо, как и мужчина, она вступает с ним в равноправный союз. Отношение между мужчиной и женщиной должно быть отношением взаимной зависимости, совместной дружной работы, обоюдного восполнения друг друга, а не подчинение одного другому. Каков ум у мужчины, таков ум и у женщины, женское сердце способно к таким же чувствам, как и мужское, так как душа пола не имеет. Если же мужчины и женщины по своей природе одинаковы, то и образование их должно быть также одинаковым. Нет учебных предметов и наук мужских и женских, нет учебных курсов мужских и женских, есть только общечеловеческие воспитательные идеалы, общечеловеческие образовательные курсы. Странно было бы говорить о мужской арифметике и женской, о мужской и женской физике, химии, истории, алгебре и т.д. Поэтому нечего заботиться о создании системы женского образования, ее нет и не

-ознакомиться с элементами законоведения (чтобы понимать разницу между завещанием и дарственной, контрактом)

-девиц следует знакомить с греческой, римской и отечественной историей, с историей соседних народов;

-из иностранных языков предпочтительнее латинский как язык церкви (знание итальянского и испанского, которые изучали девушки времен Фенелона, он считает бесполезным);

-чтение поэтических и ораторских произведений должно быть допускаемо с большим выбором, во избежание слишком сильного возбуждения воображения;

-рисование [12].

Подобные же идеалы мы встречаем в XVIII веке у Жан–Жака Руссо.

По мнению Руссо, природа и разум предписали женщинам сосредоточить все свои заботы на хозяйстве и семье. «Достоинство женщины заключается в том, чтобы скрываться в неизвестности; слава ее заключается в уважении мужа; удовольствия – в счастье семьи» [1; 10]. «Зависимость есть состояние, свойственное женщинам, девушки чувствуют себя созданными для повиновения» [1; 11]. Поэтому первым и самым главным качеством женщины, по его мнению, «должна быть кротость, женщина с ранних пор должна терпеть несправедливость и сносить обиды мужа без жалоб, она должна быть кроткой не для него, а для себя, женщина должна учиться многому, но только тому, что ей прилично знать» [1; 13]. Преимущественно же женщины должны посвятить себя изучению ума и сердца мужчин, окружающих их, чтобы научиться заставлять их исполнять свои желания [1; 15].

Женской учености Руссо боялся, он говорит: «Я во сто раз охотнее примирился бы с простой и грубо воспитанной девушкой, нежели с ученой девой и синим чулком. Жена – синий чулок есть бич для мужа, детей, друзей, лакеев, для всех. С высоты своего гордого гения она пренебрегает всеми женскими обязанностями… Всякая ученая девушка просидит в девушках всю жизнь, пока мужчины поумнеют на земле» [2; 115].

Анализ проведенного исследования дал нам основания утверждать, что идеи утилитарного идеала женского образования были известны как в Российской империи, так и в Крыму. Однако здесь при Екатерине II преобладал эстетический идеал с элементом гражданских и общечеловеческих ценностей. Как показало исследование, в женских учебных заведениях Императрицы Марии Федоровны преобладали утилитарные идеалы, в частности Императрица хотела, чтобы институты готовили из воспитанниц «добрых супруг, хороших матерей и хороших хозяек» [2]. В данный период преобладали взгляды о том, что «в качестве хозяйки женщина достойный и полезный член государства». Такой утилитарный идеал был отражен в книге «Отеческие советы моей дочери», сочиненной немцем Кампе и переведенной на русский язык Яценковым, в которой автор старается доказать женщинам, что им весьма вредны занятия науками, искусствами и иностранными языками. Из искусств автор позволяет женщинам заниматься только музыкой и рисованием, но в той степени, чтобы не пренебрегала ради них более нужными [6]. Эти занятия «если для них останется время», допускаются с тем, чтобы девица «была способна утешить саму себя и услаждать жизнь будущего супруга, прогонять печали и заботы и оживлять всю семью невинными забавами» [6; 23].

характеризующих свойства, качества, способности и т.д.). По мнению В. А. Полякова профессионал должен: обладать специальными знаниями и навыками в своей предметной области; владеть информацией; знать своих коллег и организовать информационную сеть; владеть основами менеджмента и самоменеджмента; владеть искусством делового общения. В исследованиях ученого акцент ставится на профессиональной самодостаточности и мобильности специалиста [9].

Исходя из того, что компетентность представляет собой набор различных компетенций, рассмотрим сущность понятий «профессиональные компетенции» и «профессиональная компетентность», изложенные в работах ведущих российских специалистов, изучающих проблемы компетентностного подхода в образовании.

Обратимся к «Энциклопедии профессионального образования» [12], где профессиональные компетенции структурируется следующим образом: 1) профессиональные качества работника (профессиональные знания, умения, навыки как опыт деятельности); 2) социально-коммуникативные способности; 3) индивидуальные способности, обеспечивающие самостоятельность профессиональной деятельности.

При рассмотрении каждого компонента профессиональной компетенции, внимание акцентируется на следующем: профессиональные качества личности, являющиеся основой профессиональной компетенции, представлены следующими элементами деятельности: умение анализировать трудовой и технологический процесс; анализ документации, заданий; безошибочность выполнения работ трудового процесса; создание профессионально значимой информации, касающейся состояния объектов деятельности; прогнозирование появления и развития нештатных ситуаций; обеспечение техники безопасности; освоение дополнительных квалификаций; высокий уровень культуры и организации трудового процесса; выполнение рекомендаций, норм и требований, касающихся физиологических, экономических, экологических факторов и др.; социально-коммуникативные способности, пронизывающие коллективный трудовой процесс, проявляются в определенных способностях каждого участника, таких как: способность к сотрудничеству в коллективной деятельности; умение эффективно работать в составе группы; способность к адаптации к различным темпераментам и характерам (психологическая совместимость); способность установления контактов; искреннее уважение к труду других; толерантность; способность разрешать конфликты, организовывать работу группы и др.; способность к самоуправлению требует таких индивидуальных способностей, как: умение рассуждать и оценивать; способность проявлять инициативу, принимать на себя ответственность, управлять собой и другими; способность выявлять проблему, самостоятельно ставить задачи и решать их; умение самостоятельно учиться и обучать других своей профессии; способность критически анализировать собственную профессиональную деятельность и работу других, принимать рациональные решения в критической ситуации и др.

Обширный анализ исследований зарубежных ученых, раскрывающих многообразие компетенций в профессиональном образовании, осуществлен в трудах В. И. Байденко [3]. Ряд авторов рассматривают любого профессионала как носителя шести типов профессиональных компетенций, в совокупности составляющих ядро (инвариант) профессиональной квалификации. К ним

относятся такие компетенции, как: техническая, коммуникативная, контекстуальная (владение социальным контекстом, в котором существует профессия), адаптивная (способность предвидеть и перерабатывать изменения в профессии, приспосабливаться к изменяющимся профессиональным контекстам), концептуальная, интегративная (умение мыслить в логике профессии, расставлять приоритеты и решать проблемы в соответствующем профессиональном стиле и т.д.).

Как уже не раз отмечалось, в отличие от термина «квалификация», компетенции включают помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, коммуникативные способности, в том числе и умение работать в группе, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию. Соответственно, и содержание образовательного процесса, помимо факторов, опосредующих усвоение общепрофессиональных знаний и навыков, должно отражать условия для личностного роста студента, его идентичности «я – профессионал». В данном аспекте актуальной является точка зрения Э. Ф. Зеера, отмечающего, что целью образования не должно быть «формирование личности с заранее заданными свойствами, качествами, обученностью, подготовленностью. Оно должно создавать условия для полноценного развития потенциальной возможности стать личностью, реализации потребности личности в самоизменении, самоопределении, самоосуществлении и самоактуализации» [3].

С точки зрения большинства авторов, профессиональная компетенция включает в себя совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. Профессиональная компетенция в данном случае рассматривается как одна из составляющих профессионализма, в структуре которого выделяются достаточно разнородные и разнопорядковые показатели: профессиональная востребованность, профессиональная пригодность, профессиональная удовлетворенность, профессиональный успех. Исходя из формулировки понятия «профессиональная компетентность» (от лат. официальное занятие, лат. *сотрем* – соответствовать, подходить), представленного в «Энциклопедии профессионального образования» [12, с. 383], под которой понимается интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний и умений, достаточный для осуществления цели данного рода деятельности, ряд авторов Э. Ф. Зеер, М. В. Рыжаков и др. рассматривают под профессиональной компетентностью интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающую уровень знаний, умений и опыта, достаточных для осуществления определённого рода деятельности, которая связана с принятием решений. По мнению исследователей, быть компетентным означает способность (умение) мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт, быть способным «подняться над трясиной», то есть обладать способностью выстраивать собственную систему представлений о происходящем [3; 10].

Обоснованными представляются суждения Т. Г. Браже, Ю. В. Варданян др., акцентирующих внимание на том, что профессиональная компетентность специалиста определяется не только профессиональными научными знаниями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с

том, что муж не любит видеть в жене соперника или профессора и что все ученые женщины в любви несчастливы [6].

В журнале «Вестник Европы» Каченовский (1811 год) поднимает вопрос о «практических занятиях женщин наукой». Он писал: «На какое употребление дала натура разум женщинам? Упражнение в науках и словесности есть ли необходимая принадлежность женщины? Не охладит ли любовь к словесности любви супружеской? Захочет ли ученая женщина заниматься мелочами хозяйства? Имея мужа не столь просвещенного, не нарушит ли иногда закон, предписывающий ей подчинение и покорность?» [11; 63]. Он, как и многие просветители того времени, советовал женщинам из наук почерпнуть лишь полезные советы «к приятному препровождению времени и счастливой жизни», не стремясь ни к чему дальнейшему и более серьезному [11; 64].

Таким образом, эстетический идеал женского образования обусловлен прежде всего историческим положением женщин Крыма. С одной стороны, он служит показателем невысокого положения женщины полуострова, ее роли как «украшения семьи и общества»; с другой стороны, обусловлен особенностями женского организма, которые ставят ее на более высокий уровень в жизни семьи.

Эстетичность отвечает особенностям склада женского ума [10].

Эстетический идеал женского образования - это не только плод исторического бедственного положения женщины, он заключается в самой природе женщины. «Эстетичность должна быть видным элементом женского образовательного идеала, но не может быть самим его существом. Эстетичность не должна подавлять и заслонять собою насущных потребностей женского образования, не должна превращать женщину из работницы в обществе только в его украшение», - писал И. Каченовский [11; 243].

Как показало исследование, утилитарный идеал женского образования развивался параллельно с эстетическим. Идеалом женщины у многих древних народов была, по преимуществу, хозяйка и хорошая мать; общественная деятельность не считалось уделом женщины, а потому была предоставлена ей в совершенно ничтожных размерах. Такой же идеал мы находим и в христианском мире, теоретически он отчетливо выражен в XVII веке в работах Фенелона и в XVIII веке – Жан–Жака Руссо [9].

В частности, Фенелон полагал, что женское образование должно ограничиваться знанием того, что женщине предстоит делать. Он писал, что при воспитании девушки нужно обращать внимание на сословие, к которому она принадлежит, на место, где ей придется жить, на призвание, которому она впоследствии себя посвятит. А призвание девушки – быть матерью, наблюдать за прислугой, воспитывать своих детей, вести хозяйство, прежде всего быть хорошей, искренней христианкой, должна получить тщательное религиозное образование, которое составляет самое главное и существенное дело во всей системе женского образования, должна быть ознакомлена с приемами воспитания детей (чтобы быть в состоянии воспитать мальчиков до известного возраста, а девочек – до поступления их в монастырскую школу или до выхода замуж), должна знать основы домоводства. Что касается образования, то Фенелон считал, что из теоретических знаний женщина должна научиться:

-правильно читать и писать,

-обучиться арифметике в пределах четырех действий («кто хорошо считает, тот хорошо ведет дом»),

женского образования писала следующее: «Есть ли что - либо более удивительное, чем обыкновенная постановка на женское образование? Не желают, чтобы женщины были кокетками или любительницами любовных интриг, а между тем позволяют им заботливо изучать все, относящееся к любовным интригам, и не дают возможности узнать то, что может занять их ум или укрепить их добродетель. Если посмотреть на то, как женщины проводят свою жизнь, то можно сказать, что им запрещено иметь разум и здравый смысл и что они существуют на свете лишь затем, чтобы спать, полнеть, быть прекрасными, ничего не делать и говорить только глупости» [10; 86].

XVIII век, как подчеркивают В. Дюличев [4], Н. Ерошкин [5], продолжал поддерживать взгляды на женщину XVII века, рассматривая ее как существо, предназначением которого было олицетворение собой в обществе наслаждения. Общество требовало условности во всем: в туалете, в походке, в движениях. Повороты тела, улыбки, наклоны головы, сжимание губ, гримасы, ужимки – все нужно было изучать. Приходилось учиться всему: есть; пить, кланяться, приклеивать себе на лицо мушки, сморкаться, все украшать, сообщать каждому жесту приятный характер, придавать каждой улыбке оттенок очарования [10].

П. Каптерев писал о том, что XVIII век требовал от женщины и особого способа выражения мыслей, эмоций. Образовывался напыщенный язык, с преобладанием восклицаний в превосходной степени: изумительно! дивно! божественно! Все подобные эпитеты сделались достоянием обыденной речи [6; 18], то есть XVIII век в эстетический идеал ввел и требования к речи, к способу и манерам ее выражения.

К заботам о физической красоте женщины в XVIII веке присоединились в образовательном идеале заботы о красоте душевной. Женские учебные заведения Крыма стали преследовать цель не только обучение манерам, но и сообщение знаний. Сообразно с такими требованиями света и жизни строилось и воспитание. Хорошо воспитанными считались девушки, которые были обучены:

-основам религии;

-знаниям, необходимые светской женщине;

-некоторому умению вести хозяйство.

О женщинах, получивших такое воспитание, говорили, что они все знают, ничему не учившись [6].

Система женского образования привилегированных слоев населения в Крыму во второй половине XVII века - первой четверти XVIII века на первый план ставила изучение иностранных языков, и особенно французского. «Девицы так много учились иностранным языкам, что совершенно забывали о своем родном» [10; 673].

Анализ содержания обучения в женских учебных заведениях XVIII – начала XIX века дает возможность выделить основные предметы женского образовательного курса – музыка, пение, танцы. В процессе обучения, как пишет В. Стоюнин: «На успехи во французском языке и в танцевальном искусстве обращали большее внимание, чем на успехи в Законе Божьем, арифметике и других серьезных предметах» [11].

В начале XVIII века П. Каптерев высказывает мысль о том, что женщина создана для того, чтобы нравиться мужчине. Также высказывалась мысль о

людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала. Ученые считают, что профессиональную компетентность можно определить как уровень мастерства, достигаемого человеком на пути профессионального становления [7,8].

Особый интерес для нашего исследования представляет работа О. А. Абдуллиной, в которой автор выделяет в профессиональной компетенции две составляющих: предметно-профессиональную и социально-профессиональную. Подобный подход основывается на том, что любая профессия имеет две стороны – личностную и общественно-производственную [1]: предметно-профессиональная составляющая относится к знаниям, умениям и опыту личности специалиста в области непосредственно предмета профессии. Ее содержание является основой полного и объективного отражения в сознании личности всех элементов профессиональной среды и их взаимосвязей, что позволяет осуществлять успешную профессиональную деятельность, адекватно взаимодействовать с компонентами профессии и, в целом, системно ориентироваться в ней; социально-профессиональная составляющая обеспечивает следующие направления развития личности: развитие мыследеятельностного потенциала, потенции саморегуляции и саморазвития, направленность на «стратегию успеха», гибкость и мобильность в рыночных условиях.

Социально-профессиональная составляющая раскрывается через отражение в интеллектуальной деятельности (логическое мышление, решение профессиональных проблем, творческий потенциал личности). При этом: логическое мышление реализуется при решении любых профессиональных задач. Поэтому владение логическими операциями является необходимой характеристикой личности специалиста и предполагает, *во-первых,* освоение собственно логических операций, их видов, а также правил и процедур выполнения, *во-вторых,* осознанное, целенаправленное использование их при решении профессиональных задач и проблем, реализации творческого процесса в профессии. Процесс решения профессиональной проблемы включает в себя акт принятия решения, а также получение результата этого процесса – определенного решения. Творческий потенциал личности специалиста согласуется со следующими представлениями. В широком смысле творческой считается всякая деятельность человека, ведущая к получению нечто нового. В более узком смысле творческой называется деятельность, которая дает новый продукт, имеющий общественную ценность и представляющий собой определенный вклад в материальную или духовную культуру. Получение нового, оригинального ценного результата подразумевает специфический процесс зарождения идей, поиск новых решений, воплощение их в реальные предметы и продукты. Будущие специалисты должны получить определенный уровень подготовки в сфере реализации этого специфического процесса. Формирование в личности творческого потенциала предполагает, *во-первых,* овладение будущим специалистом основными технологическими аспектами процесса творчества: освоение этапов, методов и способов «творения», *во-вторых*, обеспечения готовности и способности творчески решать профессиональные задачи.

Профессиональная компетентность может быть рассмотрена и в контексте определенной профессии. Так, основы современного подхода к рассмотрению профессиональной компетентности педагога были заложены П. Ф. Каптеревым

[8]. Исследователем были определены основные свойства педагога, оказывающие влияние на «воспитательное обучение», среди которых выделены две группы – специальные и личностные учительские свойства. К специальным свойствам относятся свойства субъективного и объективного характера. Последние заключаются в научной подготовке учителя по «своей специальности», по «родственным предметам», «в широком образовании», «знакомстве с методологией предмета», «общими дидактическими принципами» и «знанием свойств детской натуры». Специальные свойства педагога субъективного плана заключаются в учительском таланте, а именно – в педагогическом такте, педагогической самостоятельности, педагогическом искусстве. К личностным свойствам педагога были отнесены «нравственно-волевые свойства учителя», такие как объективность, внимательность, чуткость, добросовестность, стойкость, выдержка, справедливость, подлинная любовь к детям. Особо П. Ф. Каптеревым подчеркивается важность для учителя желания саморазвиваться и самосовершенствоваться. Таким образом, профессиональная компетентность, по мнению П. Ф. Каптерева, определяется научной подготовкой, профессиональными способностями (талантом) и нравственными личностными качествами.

Начавшийся в 90-е годы прошлого века третий этап исследования компетентности, как научной категории применительно к образованию, И. А. Зимняя связывает с появлением работ А. К. Марковой, в которых в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом всестороннего рассмотрения. Понимая под профессиональной компетентностью индивидуальную характеристику степени соответствия человека требованиям профессии; как сочетание его психических качеств; как психическое состояние специалиста, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, А. К. Маркова в структуре профессиональной компетентности учителя выделяет четыре блока: профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [10].

В более поздних работах А. К. Маркова обращает внимание на то, что в содержание компетентности педагога включается процесс (составляющие его педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность) и результат (обученность и воспитанность школьников) его труда. Кроме того, автор выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные виды профессиональной компетенции.

В дальнейших психолого-педагогических исследованиях Н. В. Кузьминой и А. К. Марковой развивается ракурс анализа компетентности педагога в схеме «деятельность – обучение – личность». В качестве отдельных видов педагогической компетентности Н. В. Кузьмина рассматривает: специальную компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическую компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся; психолого-педагогическую компетентность в сфере обучения; дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых; рефлексию педагогической деятельности или аутопсихологическую компетентность. При этом, в

мужчины, приносить пользу семье, а потом, насколько возможно, и всему обществу.

Ко второй группе относятся взгляды на женщину как на равное мужчине существо, имеющее равные с ним права, как и мужчина. Эти две позиции и дают начало двум различным идеалам женского образования, которые лежали в основе деятельности женских учебных заведений Крыма в XIX – начале XX века.

Из первой группы взглядов возникают идеалы:

– эстетический,

– утилитарный [7; 12].

Из второй группы взглядов:

– общечеловеческий;

– идеал истинно гуманного женского образования [7; 12].

Рассмотрим эти идеалы женского образования, существовавшие в Крыму в XIX – начале XX века, более подробно.

Эстетический идеал женского образования рассматривается в книге Кампе «Отеческие советы моей дочери», служившей настольной книгой для чтения воспитанницам институтов благородных девиц в первой половине XIX века, в том числе, и в Кушниковском девичьем институте, город Керчь [8; 23].

Кампе считал, что «при отсутствии всякой самостоятельности женщина должна культивировать те свойства, которые могли привлекать к ней любовь мужчины, давать ей возможность влиять на него и при случае господствовать над ним. Таким могущественным орудием в руках женщины была красота, на поддержку и развитие которой женщины и обратили самое серьезное внимание. Это стремление вполне соответствовало и желанию мужчин, видевших в женщине источник наслаждения, ценность которого во много раз повышалась от красивой драгоценной оправы» [8; 15]. Так формировался эстетический идеал женского образования, которое существует и сегодня.

В соответствии с культурой народов Крыма, эстетический идеал женского образования представляется в двух формах:

-более простой и грубой, состоящей в основном в заботах о красоте тела, в развитии манер и кокетства;

-более высокой и сложной, не отвергающей заботу о теле, но восполняющей его разнообразными упражнениями, способствующими украшению духа, снабжению его талантами, увеличивающими привлекательность женского существа.

Эстетический идеал предполагал привитие женщинам внешней привлекательности и ее устранение от общественной деятельности, замыкая их в кругу семьи [9].

Эразм Роттердамский в 1526 году писал: «Есть люди, которые думают, что все воспитание девушки состоит в том, что бы уметь делать реверансы, держать свои руки, улыбаться, сжимая губы, на пиру едва прикасаться к кушаньям и напиткам, зато изобильно вознаграждать себя наедине, не подавать правую руку вместо левой, касаться кушаний кончиками пальцев, не слишком разевать рот при смехе – этого было довольно, такую девушку можно было выдавать замуж» [10; 96]. Роттердамский, рассматривая идеал женщины, основное внимание уделял манерам, этикету.

Такие взгляды на вопрос женского образования существовали долгое время. Так в 1653 году госпожа Скюдери о современном эстетическом идеале

Педагогика

УДК 371 (477) «18/19»

доктор педагогических наук, доцент,
профессор Шушара Татьяна Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИДЕАЛЫ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЖЕНСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КРЫМА В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Аннотация. В статье рассматриваются различные взгляды на идеал женского образования, на основе которых формировалось содержание образования женских учебных заведений Крыма в XIX – начале XX века, который напрямую зависел от положения женщин в обществе с учетом национально-религиозных и региональных особенностей.

Ключевые слова: Крым, женское образование, идеал женского образования, учебные заведения Крыма.

Annotation. The article discusses different views on the ideal of female education, on the basis of which formed the content of education of female educational institutions of Crimea in XIX - early XX century, which is directly dependent on the position of women in society, taking into account national and regional particularities and religious.

Keywords: Crimea, women's education, the ideal of female education, educational institutions of Crimea.

Введение. Анализ исторической, философской, психолого-педагогической литературы дает основания утверждать, что одной из важнейших основ всякого образования есть его идеалосообразность. «Образовательная деятельность не может быть ни разумной, ни систематичной, если она не управляется зрело обдуманными началами и целями; а выбор начал и постановка целей существенно определяется идеалами человека вообще и образованного, в частности» [6, 2]. В женском образовании идеал женского образования всегда зависел от положения женщин в обществе и на природу женщины с учетом национально-религиозных и региональных особенностей.

Формулировка цели статьи и задач. Проанализировать особенности формирования идеалов женского образования в Крыму XIX – начале XX века, с целью дальнейшего использования опыта поколений на современном этапе.

Изложение основного материала статьи. Изученные нами архивные документы, материалы и литературные источники свидетельствуют о том, в XIX – начале XX века существовали различные взгляды на идеал женского образования, на основе которых формировалось содержание образования женских учебных заведений Крыма. Идеалы женского образования распределялись на две группы, сообразно взглядам на природу и положение женщины [6].

К первой группе относятся взгляды на идеал женщины, которые рассматривают женщину как спутницу мужчины, не имеющую никакого самостоятельного положения. Ее назначение и природа – быть утехой

содержании каждого из видов педагогической компетентности Н. В. Кузьмина отдает приоритет необходимым в педагогической деятельности знаниям и умениям.

Результат профессиональной подготовки, осуществляемой в логике модели профессионального развития, с достаточной полнотой описан в исследованиях А. П. Тряпицыной также с помощью понятия «профессиональная компетентность». Под профессиональной компетентностью учителя автор понимает интегральную характеристику, определяющую способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. «Способность», в данном случае понимается не как «предрасположенность», а как «умение». «Способен», то есть «умеет делать». По убеждению А. П. Тряпицыной, профессиональная компетентность педагога проявляется преимущественно при решении профессиональных задач. При этом важно всегда рассматривать контекст, в котором проявляется компетентность. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. На практике содержанием деятельности, имеющей личностную ценность, может быть достижение конкретного результата (продукта) или способа поведения. Анализируя стратегические задачи обновления школы, А. П. Тряпицына выделяет пять основных групп задач, опыт решения которых характеризует базовую компетентность современного педагога [6]: видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе; строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования; устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы; создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы); проектировать и осуществлять профессиональное самообразование. Опыт решения перечисленных групп профессиональных педагогических задач позволит учителю, как считает автор, обеспечить реализацию стратегических задач обновления школы.

Актуальны в изучаемом нами аспекте суждения Э. Ф. Зеер, включившего в состав профессиональной компетентности педагога профессиональной школы следующие компоненты [3]: *социально-правовая компетентность* – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приёмами профессионального общения и поведения; *специальная компетентность* – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности; *персональная компетентность* – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде; *аутокомпетентность* – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций. Взятая вместе с другими подструктурами личности педагога профессиональной направленности, профессионально-важными качествами и профессионально-

значимыми биопсихическими свойствами, профессиональная компетентность характеризует степень подготовленности педагога к профессиональной деятельности.

Созвучны с предыдущими суждения А. Шелтон, согласно которым профессиональная компетентность представлена в совокупности социальной, специальной и методической компетентности. Автор предлагает рассматривать профессиональную компетентность педагога через призму личностной структуры, выделяя в ее составе такие компоненты, как [11]: *социальная компетентность* – совокупная характеристика гражданской зрелости профессионала, выступающая одновременно в качестве социальной дееспособности, его умения предвидеть последствия своих действий, делать правильный выбор при их выполнении, соблюдать баланс общих и личных интересов; *нравственно-этическая компетентность,* которая выражает направленность профессионала на добросовестное и качественное выполнение своих обязанностей, исходя из внутренней потребности «работать на совесть»; *психофизиологическая компетентность,* позволяющая профессионалу адекватно реагировать на различные, в том числе неординарные ситуации, возникающие в ходе осуществления профессиональной деятельности; *индивидуальная компетентность* – совокупность качеств, свойственных только данному профессионалу, составляющих объективную основу содержания его индивидуального стиля деятельности; *специальная компетентность* – совокупность знаний и умений, действия которых ограничиваются пределами функционирования какого-либо конкретного вида профессиональной деятельности (специальности). То есть, слагаемые компетентности могут быть представлены в виде знаний, умений, навыков или в виде учебно-познавательных мотивов и ценностных ориентаций.

Выводы. Таким образом, анализ литературы по интересующей нас проблеме, позволяет сделать вывод о том, что профессиональная компетентность специалиста является интегрированным системным качеством, характеризующим потенциальные возможности личности (знания, умения, опыт), уровень и динамику их развертывания в актуальной области, готовность разрабатывать профессиональные действия и реализовывать их на практике. Профессиональная компетентность тесно связана с содержанием подготовки специалиста, являясь его составной частью.

По мнению большинства специалистов, под профессиональной компетентностью понимается совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей.

Ключевая компетентность необходима для любой профессиональной деятельности и связана с успехом личности в быстроменяющемся мире. Актуальность ключевых компетенций обусловлена и теми функциями, которые выполняют ключевые профессиональные компетенции в жизнедеятельности каждого человека. Это: формирование у человека способности обучаться и самообучаться; обеспечение выпускникам, будущим работникам большей гибкости во взаимоотношениях с работодателями; становление репрезентативности, а следовательно, нарастающей успешности (устойчивости) в конкурентной среде обитания.

Базовая компетентность отражает специфику определённой профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т.д.). В профессиональной педагогической деятельности базовой считается

получены следующие результаты: 0,8% – назвали все параметры, 25,7% не знают ЖЕЛ, время восстановления ЧСС после нагрузки и динамометрию кисти рук; абсолютное большинство опрошенных – 63,2% знают лишь свои вес и рост, 5,8% первокурсников назвали лишь один из перечисленных параметров и 5,5% не назвали ни одного параметра.

Выводы. В результате анализа наблюдений за функциональным состоянием студентов, и анкетирования, установлено: у 30% студентов функциональное состояние организма за 3 года не претерпело кардинальных изменений и в среднем находится в пределах уровня, выявленного при первом обследовании; у 58% снижаются резервные возможности организма; примерно 12% студентов, увеличивают динамическую выносливость организма; изменяется мотивация занятий физическими упражнениями – большинство респондентов начинают осознавать значение систематических занятий физическими упражнениями для укрепления здоровья. Современный студент начинает понимать, что в рыночной экономике болеть становится не выгодно, что укрепляет его позиции относительно здорового образа жизни, меняется менталитет по отношению к здоровьесохраняющим технологиям.

Эффективность развития физической культуры в процессе урочных и внеурочных форм обучения состоит, на наш взгляд, в их положительном влиянии на формирование физической культуры личности студентов. Поэтому решение проблем, связанных с личной физической культурой, следует искать на путях формирования и развития у студентов осознанной потребности в физическом совершенствовании, а это в свою очередь требует всестороннего и глубокого анализа этого процесса.

Литература:

1. Богачева, Т.Ю. Здоровье в системе жизненных ценностей современного специалиста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – М., 2010. – 183 с.

2. Борисова Л. П. Воспитание культуры здоровья как аспект модернизации образования / Л. П. Борисова // Материалы IV Международного конгресса валеологов. - СПб. 2005. - С. 23-24

3. Журавлева И.В. Здоровье подростков: социологический анализ. – М.: Изд-во Института социологии РАН, 2002. – 240 с.

4. Казин Э. М. Основы индивидуального здоровья / Э. М. Казин, Н. Г Блинова, Н. А. Литвинова.- М.: Владос, 2000. -189 с.

5. Лубышева Л.И. Концепция формирования физической культуры человека. - М.: ГЦОЛИФК, 1992.

6. Лубышева Л.И., Бальсевич В.К. Ценности физической культуры в здоровом стиле жизни // Материалы международной конференции "Современные исследования в области спортивной науки". С.-Петербург, НИИФК, 1994.

7. Лях В.И. Ориентиры перестройки физического воспитания в общеобразовательной школе // Теория и практика физической культуры, 1990, № 9, с. 10-14.

8. Матвеев А.П., Непопалов В.Н. Физическая культура и развитие человека. // Теория и практика физической культуры, 1995, с. 2-5.

данные свидетельствуют о снижении ЖЕЛ за счет выключения из акта дыхания диафрагмы и снижения экскурсии грудной клетки. При таких условиях дыхания, весь организм, и в первую очередь кора головного мозга, испытывают постоянное состояние гипоксии. А это в свою очередь приводит к снижению работоспособности, к утомляемости, вялости, сонливости, заторможенности и т.д.

С целью определения адаптированности к физической нагрузке, студентам было предложено выполнить стандартную нагрузку – 20 приседаний. Реакция на нагрузку оценивалась по динамике частоты сердечных сокращений в ответ на нагрузку и времени восстановления пульса, после выполнения нагрузки. В норме, при хорошей физической подготовке, время восстановления пульса составляет 30 секунд.

Результаты теста продемонстрировали детренированность студентов и низкий уровень физической подготовленности. Нормальные показатели теста достигнуты только у 55 студентов, что составляет 21,6%. У 78,4% студентов, в ходе выполнения теста отмечались: одышка, тахикардия, утомляемость, выявлялась экстрасистолия, отмечались случаи повышения артериального давления, диагностированы случаи замедления восстановления пульса после выполнения нагрузки до 3-5-8-12 минут.

Как показало наше исследование, функциональные возможности сердечно - сосудистой системы обследованных студентов характеризуются как: высокие- 5,3%; средние – 16,3%; низкие - 71,0%; очень низкие - 7,4%.

Данный тест наглядно продемонстрировал, что гиподинамия и гипокинезия провоцируют снижение уровня здоровья. По данным опроса, не занимаются спортом студенты: первого курса – 63,9%, второго курса – 64,0%, третьего курса – 63,6%. Занимаются физической культурой 6 часов в неделю: 24,6% - студенты первого курса; 25,0% - студенты второго курса; и 25,5% - студенты третьего курса. Регулярно занимаются спортом, имеют спортивные разряды 10-11% студентов, это как правило студенты, которым привита любовь к спорту в школе, семье, и в процессе обучения в ВУЗе, они продолжают заниматься физической культурой. К сожалению, приходится констатировать, что большинство студентов – 78,4% не готовы, и по своей ментальности не занимаются регулярными занятиями физической культурой.

Как показало исследование и опрос, для студентов важным социальным фактором формирующим желание заниматься физической активностью является:

- организация спортивно – массовых мероприятий (спартакиада, соревнования по видам спорта);
- создание условий для тренировочного процесса (секции по видам спорта, тренажерный зал, спортивная площадка).

Выносливость, сила, быстрота, высокий уровень функциональной подготовленности организма, его работоспособность могут быть приобретены только путем использования эффекта целенаправленного, организационного процесса адаптации организма студента к физическим нагрузкам определенного содержания, объема и достаточной (разумной) интенсивности.

Для определения компетентности студентов в области собственного физического развития, им предлагались вопросы о весоростовых показателях, показателях ЧСС, АД, ЖЕЛ, динамометрии кистей рук, времени восстановления ЧСС после 20 приседаний за 30 секунд. В результате были

компетентность, которая помогает выстраивать профессиональную деятельность в контексте требований к системе образования на определённом этапе развития общества.

Специальная компетентность отражает специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальную компетентность можно рассматривать как реализацию ключевой и базовой компетентностей в определенной сфере профессиональной деятельности.

Общепризнано, что все три вида компетентностей взаимосвязаны, развиваются одновременно и в целом формируют профессиональную компетентность специалиста.

Литература:

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: учеб. пособие / О. А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод, пособие / В. И. Байденко. – М.: ИЦПКПС, 2006. – 72 с.
3. Зеер Э. Ф. Обновление базового профессионального образования на основе компетентностного подхода / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование. – 2007,–№4.–С. 9–10.
4. Зимняя И. А. Социально–профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И. А. Зимняя; Исслед. центр, проблем качества подгот. специалистов. – М.; Уфа, 2005.– 19 с.
5. Каптерев П. Ф. Детская и педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 331 с.
6. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллектив, моногр. / В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова, А. М. Тряпицына; под ред. А. В. Козырева и Н. Ф. Радионовой. – СПб.: Изд–во Рос. гос. пед. ун–та, 2004. – 391 с.
7. Кузьмина Н. В. Согласование требований ГОС к уровню профессионального образования преподавателей, педагогов, учителей, воспитателей: метод, рекомендации / Н. В. Кузьмина; МО РФ. – М., 1998. – 19 с.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996.–308 с.
9. Поляков В. А. Научно–методическое обеспечение развития российского образования / В. А. Поляков, А. А. Кузнецов // Педагогика. – 2004. – № 5– С. 3.
10. Рыжаков М. В. Ключевые компетенции: возможности применения / М. В. Рыжаков // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 4. – С. 20–23.
11. Шелтон А. Введение в профессиональную педагогику: учеб. пособие / А. Шелтон. – Екатеринбург: Изд–во Урал. гос. проф.–пед. ун–та, 1996. – 288 с.
12. Энциклопедия профессионального образования. – В 3 т. – Т. 2 / под ред. С. Я. Батышева. – М.: Изд–во Акад. проф. образования, 1999. – 483 с.

Педагогика

УДК 372.462

студентка Красавина Юлия Валерьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
Научный руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент Рытова Ксения Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КАЛЛИГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается важный вопрос формирования каллиграфических навыков первоначального обучения письму, его основные особенности. Также проводится анализ процесса обучения письму как основы формирования навыка каллиграфии в аспекте понимания этой проблемы в современном образовательном процессе.

Ключевые слова. Каллиграфия, обучение письму, каллиграфические навыки, почерк, развитие, буква, словосочетание, предложение.

Annotation. This article discusses the important question of formation of initial training skills of calligraphic writing, its main features. Also, the analysis of the process of learning to write as a basis for the formation of skill of calligraphy in terms of understanding of the problem in the modern educational process.

Keywords. Calligraphy, teaching writing, calligraphic skills, writing, development, letter, phrase, sentence.

Введение. Целью работы по формированию правильного почерка, согласно Образовательной программе начального общего образования Российской Федерации, является формирование четкого, красивого и быстрого письма. В задачи специальных занятий входит развитие мелких мышц и свободы движения руки, отработка правильного начертания букв, рациональных соединений, достижение ритмичности и плавности письма [8].

Современная практика подразумевает, что важным условием успешного обучения каллиграфии является формирование у младших школьников внутренней потребности в аккуратном, разборчивом, эстетически выдержанном оформлении всех выполняемых записей. Без появления и дальнейшего сохранения такого мотива каллиграфическая работа, даже успешная на первых этапах обучения, впоследствии окажется регрессивной.

Обучение каллиграфическому письму и систематическая работа над формированием почерка учеников – одна из основных задач школы. Большое внимание при обучении первоначальному письму уделяется созданию условий, при которых бы происходило органическое соединение слуховых, артикуляционных, зрительных, двигательных и звуковых компонентов.

Как показало исследование, в процессе обучения в ВУЗе, здоровье студентов ухудшается от курса к курсу. Так, нарастает удельный вес заболеваний глаз, увеличивается количество студентов с заболеваниями ЖКТ, МПС. Студенты 2 курса, за год обучения в ВУЗе, ухудшили свое здоровье с 45,3% до 63,8%, студенты 3 курса, при заболеваемости в момент поступления в ВУЗ 43,8%, увеличили ее за два года учебы до 72,7%. Прирост заболеваемости, за первый год обучения, составляет 16,1%, а за второй год обучения – 8,9%. Другими словами, к третьему году обучения, каждый четвертый студент приобретает новое заболевание, и как результат, ухудшается его состояние здоровья. В процессе обучения, как показало исследование, отмечается и прогрессирование течения хронических заболеваний имеющихся у студентов.

Следует отметить, что при одинаковом уровне физической подготовленности студентов показатели их физического здоровья по курсам различны: у студентов старшего курса наблюдается ухудшение показателей. Можно предположить, что в основе этого явления лежат некоторые факторы.

По нашему мнению, прежде всего таким фактором является уменьшение объема часов обязательных занятий по физической культуре и спорту на старших курсах.

Анализ результатов анкетирования студентов показал, что большинство юношей и девушек 3-х курсов считают необходимым условием для поддержания высокого уровня своей физической подготовленности и здоровья включение в учебную программу дополнительных занятий физической культурой и спортом.

Антропометрические исследования выявили следующее: преобладающее количество студентов имеют астенический тип телосложения. Так, астенический тип телосложения выявлен у студентов первого курса в 59,9% случаев, у студентов второго курса – в 52,0%, у студентов третьего курса – 26,6%. Исследования показали, что отстают в физическом развитии 81,8% студентов первого курса, 78,8% - студентов второго курса, 59,4% - студентов третьего курса. В соответствии с полученными результатами индекса Кетле, необходимо констатировать, что 86,2% студентов института имеют дефицит веса (индекс Кетле меньше 20), соответственно: студенты первого курса с дефицитом веса составляют-95,6%, второго курса – 81,3%, третьего курса – 71,9%. Выраженный дефицит веса отмечается в основном за счет снижения мышечной массы тела.

В процессе обучения в ВУЗе, от курса к курсу, отмечается увеличение веса, но как показало исследование, это в основном происходит не за счет увеличения мышечной массы тела, а за счет жировых отложений.

Полученные, в ходе обследования показатели динамометрии, так же свидетельствуют об уменьшении и ослаблении силы мышц. Очень низкие показатели (менее 10кг), выявлены у студентов первого курса в 16,1% случаев, второго курса – в 11,6%, третьего курса в – 5,5%. Ниже среднего, показатели динамометрии выявлены у 66,2% - студентов первого курса, у 66,7% - студентов второго курса, и у 74,5%- студентов третьего курса. Мало радостными оказались и результаты исследования показателей жизненной емкости легких (ЖЕЛ). По данным спирометрии, ЖЕЛ до 2000, показали студенты первого курса – 11,5%, второго – 14,5%, третьего – 9,1%. Средние показатели ЖЕЛ, продемонстрировали: 66,9% - студенты первого курса, 63,8% - студенты второго курса, 70,9% - студенты третьего курса. Полученные

Общей тенденцией преобразования в физическом воспитании молодежи развитых зарубежных стран является утверждение определяющей роли физического воспитания в освоении молодым поколением здорового стиля жизни на основе увеличения объема физической тренировки на занятиях по физическому воспитанию и в спортивных секциях. Следует развивать также положительный опыт советской системы физического воспитания, опирающейся на широкое использование соревновательных и нормативных стимулов, организующих процесс физического воспитания в рамках определенных регламентов, что обеспечивало, по крайней мере минимумы физической активности молодежи.

Другой возможный путь разрешения проблемы физического воспитания видится в использовании средств физической культуры в интересах подготовки жизнеспособного и социально-активного молодого поколения. Следует отметить, что проведенные в этом направлении исследования и эксперименты свидетельствует об огромных резервах реорганизации современного физического воспитания, реализация которых позволяет коренным образом изменить его содержание и эффективность, и что особенно важно, изменить отношение студентов к занятиям физического воспитания. Одним из важных и перспективных путей в разработке и внедрении специальных программ формирования качеств физической культуры студентов Вуза, является профессионально-прикладная физическая подготовка.

С целью изучения вопросов физического развития и формирования культуры здоровья студентов, мы обследовали и провели анкетирование - 254 студентов 1-2-3 курсов. Выборка является репрезентативной, а результаты статистически достоверные.

Наши исследования показали, что большинство студентов (70,8%) недооценивают значение физической культуры и спорта в жизни человека. Из них 48,9% считают физическую культуру средством для сохранения здоровья и молодости; 11,8% – хорошим занятием для приятного времяпрепровождения; 3,5% – напрасной тратой времени и 6,8% – средством для подготовки к профессиональной деятельности. Лишь 29,2% студентов первокурсников отдают себе отчет в том, что физическая культура является сферой всестороннего развития личности. Значительная часть студентов плохо информирована, имеют низкий уровень знаний по основам личной гигиены, медицины, физической культуре. В этой связи проблемы оптимизации здорового образа жизни студенческой молодежи, поиск путей гармонического развития и их физического потенциала являются особо актуальными.

Так, по нашим опросам и наблюдениям 88% не делают утреннюю зарядку; уходят на занятия без завтрака до 40 % студентов, проживающих в общежитиях, что приводит к снижению работоспособности на 15-30 %; до 60 % студентов принимают горячую пищу один раз в день; у 80 % отбой затягивается до 12-1 часа ночи, и из-за недосыпания умственная работоспособность студентов снижается на 15-20% по сравнению с теми, у кого сон нормально организован. К дневному сну (от 1-3 часов) прибегает около 10 % студентов; 60 % студентов занимается самоподготовкой в позднее время и в выходные дни, предназначенные для отдыха и восстановления сил; до 70% студентов подвержены простудным заболеваниям, а к закаливающим процедурам прибегают менее 2 %.

Это позволит сформировать у обучающегося графический навык, который явится основой для развития письменной речи в дальнейшем по мере овладения закономерностями родного языка. Значит, в период обучения ребенка письму, учителю стоит заботиться о выработке элементарного графического навыка как сложного, необходимого действия.

Цель. Проанализировать особенности формирования каллиграфических навыков обучения письму на начальном этапе обучения в школе.

Основное содержание статьи. Работа по каллиграфии, как указано в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования Российской Федерации, содействует правильному, эстетическому воспитанию школьников, воспитывая у них аккуратность, трудолюбие, добросовестное и старательное отношение к выполнению любой работы.

Значительный вклад в изучение данной проблемы внесли такие исследователи и педагоги, как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, К.Д. Ушинский, А.Н. Щукина, И.Г. Агаркова, В.А. Илюхина. К примеру, И.Г. Агаркова под термином «каллиграфия» подразумевает искусство красивого письма, т.е. умение писать правильным (четким) и устойчивым почерком. Согласно А.Н. Щукиной, письменная речь является видом речевой деятельности, который имеет целью передачу информации в письменной форме в соответствии с ситуацией общения.

Отметим тот факт, что в психологии и педагогике существует период, в ходе которого приобретаются дифференционные действия, которые складываются в дошкольном возрасте в ходе двигательного развития и происходит специализация левой и правой руки. Для ребенка, поступившего в школу, становится чрезвычайно важно окончательно определиться со специализацией левой и правой руки.

Как отмечает С.П. Ефимова, в возрасте от 6 до 10–11 лет устанавливается одностороннее доминирование руки и всех симметричных частей тела, наделенных автономной двигательной функцией. Когда ребенок готовится к школе или поступает в первый класс, может оказаться, что доминирующая рука еще не определена. У такого ребенка сразу же возникает множество проблем. Конечно, преобладающее большинство детей становится правшами, левши – исключение. Однако левши все-таки встречаются среди младших школьников, и обучение таких детей письму становится школьной проблемой.

Чаще встречаются два случая:

1. когда нельзя определить доминирующую руку;
2. когда обнаруживается гетерогенность результатов, т.е. преобладает правая рука либо ребенок пишет правой рукой, но режет ножницами левой.

В подобных случаях рекомендуется руководствоваться здравым смыслом. Если ребенок по большей части признаков является левшой, ему лучше писать левой рукой. Если он «пассивный» левша, или двурукий, «пассивный» правша, ему лучше учиться писать правой рукой. Учитывая эти особенности, учитель ставит перед собой задачу – научить ребенка писать в соответствии с установленными каллиграфическими нормами [2, с. 97].

А.В. Полякова, в свою очередь, выделяет тото факт, что графические навыки также относятся и к двигательным навыкам, с теми же особенностями и трудностями, что и при формировании сложных, тонко координированных действий. При выполнении двигательного акта письма требуется тонкая и совершенная координация движений, длительная фиксация суставов в

определенном положении. Кроме того, письмо связано с возрастанием воздействия на все мышцы туловища значительной статической нагрузки, обусловленной неподвижной позой [6].

У первоклассников, а особенно у детей шестилетнего возраста, мелкие мышцы руки развиты недостаточно, не закончено окостенение костей запястья и фаланги пальцев, низкая выносливость к статистическим нагрузкам, нервная регуляция движений несовершенна. Все это определяет чрезвычайную сложность овладения навыком письма для ребенка шестилетнего-семилетнего возраста и, следовательно, требует строгого нормирования объема письменной работы, соответствия методических требований при обучении письму возрастным возможностям ребенка.

В противовес физиологическому развитию, психологическое развитие, а именно познавательная сфера, поддается значительным изменениям, которые оказывают благоприятное влияние на развитие каллиграфического навыка. Так, в этом возрасте, память приобретает ярко выраженный познавательный характер, от примитивных приемов запоминания учащиеся переходят к группировке, осмыслению связей разных частей материала. Восприятие также изменяется. Если раньше оно носило непроизвольный характер, то в данном возрасте оно становится произвольным. Такое существенное развитие процесса восприятия учитель должен использовать соответственно, т.е. научиться руководить им. В этом возрасте развивается и способность удерживать внимание на малоинтересных вещах, что особенно важно при обучении детей письму. Наиболее существенные изменения можно наблюдать в области мышления, которое приобретает абстрактный и обобщенный характер, что оказывает благоприятное воздействие на процесс запоминания написания элементов букв [1, с. 213].

Согласно Ю.А. Каляевой, обучение детей каллиграфически правильному письму начинается в первом полугодии 1 класса. Дети при помощи «Прописей» учатся писать отрывно и безотрывно, используя практически следующие знания: все буквы алфавита составлены из небольшого набора элементов, которые пишутся сверху, с середины и снизу стороны. Эти элементы соединяют в букве также верхние, средние или нижние соединения в зависимости от следующего элемента. По такому же принципу буквы соединяются в слова.

В начале обучения письму дети сосредотачивают свое внимание на множестве деталей, что относятся к пространственной ориентации движений и графической правильности их осуществления: соотношение букв, расстановка их по линии письма, пропорциональность, протяженность, наклон. Сосредоточенное внимание детей к графике письма, выписывание каждого элемента в отдельности, длительные паузы, часто превышающие само время выполнения графического элемента или буквы, чрезвычайная медленность письма, неустойчивость графических форм, структуры движений и мышечных напряжений – таковы характерные черты письма первоклассников на начальных этапах формирования навыка [4, с. 78].

Важным требованием к письму в начальной школе является увеличение скорости письма. При этом не должна изменяться сама графическая картина. Письмо должно быть быстрым и красивым. Однако научить школьника писать быстро – задача еще более сложная, чем научить писать красиво. Пределы скорости выполнения движений тесно связаны не только с этапами

воспитания путем воздействия на физические качества и способности человека и практически совсем не затрагиваются проблемы «собственной физической культуры». А между тем, физическую культуру следует рассматривать в двух аспектах: как подсферу культуры личности и в аспекте ее отражения в образе жизни и физическом облике студента.

Цель и задачи исследования. Целью работы явилось изучение уровня соматического здоровья и физического развития студентов Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ «Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского». В задачи исследования входило определение уровня соматического здоровья, физического развития организма студентов; определение поведенческих рисков для здоровья студенческой молодежи.

В рамках исследования был проведен анализ социально-гигиенической характеристики условий и образа жизни студентов. Опрос проводился среди студентов института педагогики, психологии и инклюзивного образования с 1-го по 3-ий курсы. Исследование физического развития студентов осуществляли с помощью соматоскопических, антропометрических методов. В качестве исследуемых показателей использовали длину и массу тела, динамометрию, нагрузочные пробы. На основе полученных показателей рассчитывали ряд индексов, позволяющих проводить сравнительную оценку уровня физического здоровья. Исследование функции системы внешнего дыхания проводили с помощью спирометрического метода. В качестве исследуемого показателя механики дыхания использовали жизненную емкость легких. Статистическую обработку результатов исследования проводили с помощью компьютерной программы STATISTICA v.6.0.

Изложение основного материала статьи. Одной из важнейших составных элементов физической культуры студенческой молодежи является здоровый образ жизни – комплекс оздоровительных мероприятий, обеспечивающих гармоничное развитие и укрепление здоровья, повышение работоспособности людей, продление их творческого долголетия, основными элементами которого являются: оптимальный двигательный режим, личная гигиена, рациональное питание, отказ от вредных привычек и закаливание. Установлено, что из общего числа факторов, оказывающих влияние на формирование здоровья человека (принятых за 100%), на занятия физической культурой приходится 15-20 %, режим питания 10-16%. На суммарное воздействие остальных факторов приходится 24-51 %.

Всестороннее развитие личности, по мнению некоторых ученых, состоит в развитии всех ее творческих способностей и дарований, в развитии человека, как работника, производителя материальных и духовных благ, как общественного деятеля, как нравственной культурной личности, носителя высоких этических и эстетических ценностей [1-8].

Мы считаем, что процесс целенаправленного педагогического воздействия в значительной мере зависит от того, как реализуется на практике основной принцип формирования физической культуры человека, основанный на воздействии физического, интеллектуального и нравственного воспитания.

Поэтому, на наш взгляд, широкое применение данного принципа позволит изменить нынешнюю ситуацию физкультурной безграмотности студентов и стать реальной предпосылкой их сознательного отношения к ценностям этой сферы жизнедеятельности.

Педагогика

УДК 371.2

доктор медицинских наук, профессор Шувалова Ирина Николаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

РЕАЛИИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Изучено и проанализировано состояние физического развития студентов института педагогики, психологии и инклюзивного образования. Установлено, что при одинаковом уровне физической подготовленности студентов показатели их физического здоровья по курсам различны: у студентов старших курсов наблюдается ухудшение показателей. Эффективность развития физической культуры в процессе разнообразных форм обучения состоит в их положительном влиянии на формирование физической культуры личности студентов.

Ключевые слова: физическое развитие, физическая культура, факторы здоровья, образ жизни студента.

Annotation. The state of physical development of students of the institute of pedagogy, psychology and inclusive education was studied and analyzed. It was determined that at the same level of students' physical fitness their indicators of physical health are different on grades: senior students are observed with deterioration. The effectiveness of the development of physical culture in the process of education in various forms consists of their positive influence on the formation of personal physical culture of students.

Keywords: physical development, physical culture, health factors, the image of student life.

Введение. Как известно, физическая культура является одним из условий воспитания всесторонне развитой личности, важным средством проявления ее физических способностей, обеспечения социально-биологической активности к труду. Студенты, регулярно занимающиеся физической культурой, более дисциплинированны, серьезнее относятся к учебе, принимают активное участие в жизни вузовского коллектива. Однако современная система физического воспитания, детерминированная задачами профессиональной подготовки в ущерб комплексному подходу к реализации всех ценностей физической культуры, не обеспечивает их использование для адаптации студентов к трудным современным условиям жизнедеятельности. Создавшееся противоречие между пониманием необходимости формирования физической культуры студентов и недостаточно разработанной технологией реализации этого процесса во многом предопределила критическую ситуацию, характерную для современной системы физического воспитания молодежи.

При организации процесса физического воспитания упускается роль потребностей, интересов и мотивов в формировании физической культуры личности студента. Решаются лишь вопросы частых проблем физического

формирования навыка письма, но и с возрастными особенностями двигательной функции, нервной регуляции движений.

Н.А. Федосова в своей работе утверждает, что нарастание темпа письма происходит постепенно на протяжении всех лет обучения и достигается при помощи увеличения не только скорости написания отдельных элементов, но и слитности на письме, сокращения пауз между отдельными движениями, постепенного уменьшения размера буквы, применения наиболее рациональных соединений между буквами, увеличения связанности при письме. Но при всем этом следует учитывать тот факт, что увеличение количества букв, пишущихся безотрывно, приводит к быстрому утомлению, нарушению графической правильности и неустойчивости почерка [7].

По данным педагогов, на первых этапах развития навыка письма каждое движение (элемент буквы, буква) – это специальное осознанное действие, и только постепенно, по мере формирования навыка отдельные элементы объединяются.

Особенность письма младших школьников подразумевает также выполнение графического элемента, буквы, слога и слова при задержке дыхания, на воздухе. С этой точки зрения безотрывное письмо слов, а значит длительная задержка дыхания, будет дополнительным фактором, отрицательно сказывающимся на функциональном состоянии организма в целом.

Естественным результатом формирования навыка возрастного совершенствования координации движений, а не искусственно навязанного требования, не соответствующего функциональным возможностям ребенка, затормаживающего развитие навыка, а порой и приводящее к серьезным отклонениям в состоянии здоровья является связанное письмо.

Относительно неподвижная поза, в которой сидит ученик при письме, создает неравномерную нагрузку на мышцы правой и левой половины туловища. Эта поза, утомительная для мышц руки, способствует формированию неправильной осанки. Письмо, кроме того, связано с большим напряжением зрения. Поэтому так важно соблюдение всех гигиенических требований, а именно требований к непрерывной продолжительности этого вида деятельности. Для профилактики и предотвращения нарушений правильной осанки и зрения, учителю необходимо на каждом занятии, в частности обучению письму, проводить физкультминутку и гимнастику для глаз. Примером данного рода упражнений может послужить комплекс упражнений гимнастики для глаз:

1. Быстро поморгать, закрыть глаза и посидеть спокойно, медленно считая до 5. Повторить 4-5 раз.
2. Крепко зажмурить глаза (считать до 3, открыть их и посмотреть вдаль (считать до 5). Повторить 4-5 раз.
3. Вытянуть правую руку вперед. Следить глазами, не поворачивая головы, за медленными движениями указательного пальца вытянутой руки влево и вправо, вверх и вниз. Повторить 4-5 раз.
4. Посмотреть на указательный палец вытянутой руки на счет 1-4, потом перенести взор вдаль на счет 1-6. Повторить 4-5 раз.
5. В среднем темпе проделать 3-4 круговых движений глазами в правую сторону, столько же в левую сторону. Расслабив глазные мышцы, посмотреть вдаль на счет 1-6. Повторить 1-2 раза [3].

Немаловажно упомянуть роль в формировании каллиграфических навыком младших школьников и применения определенных, и более того, необходимых на данном этапе обучения, методических приемов обучения письму.

Так, первостепенное значение при обучении каллиграфическим навыкам имеет показ учителем самого процесса письма и объяснение способов написания букв, слогов, слов, предложений. Это основной прием обучения. Центральной задачей учителя при использовании данного приема является письмо образца на доске таким образом, чтобы все ученики видели сам процесс четко и ясно. Показ осуществляется на доске для всего класса или индивидуально в тетради ученика. Такое действие неотъемлемо, когда класс впервые знакомится с буквой или соединением. Объяснение учителя должно сопровождать показ и ориентировать на то, где начинать писать букву, куда вести руку, где сделать поворот, какой формы или величины та или иная часть буквы. Вначале пояснение делает сам педагог, а на этапе выработки навыка написания это могут делать сами ученики [5,с.215].

Следующим приемом при обучении каллиграфии является списывание учащимся с готового образца, указанного на доске либо в тетради. Суть приема заключается в подражании и воспроизведении образца письма. Качественный образец, выполненный педагогом, оказывает влияние на работу учащихся не только через сознательное копирование, но и является основой для неосознанного подражания, имеющее довольно четкую выраженность в младшем школьном возрасте. Правильное письмо учителя является примером и для неосознанного подражания, поэтому любые записи учитель выполняет аккуратно, красивым и разборчивым почерком [6,с.75].

Еще одним из важных методических приемов обучения каллиграфическим навыкам первоначального письма является воображаемое письмо, или обведение над образцом, также именуемое как письмо в воздухе. При использовании данного приема школьники не просто опираются на собственные двигательные ощущения, но и учитывают воспринимаемый зрительно образец. Данный прием проводится по написанному учителем образцу на доске, либо же вслед за письмом учителя [7].

Эффективным приемом формирования образа буквы является конструирование из элементов-шаблонов. Шаблоны элементов букв изготавливаются из плотной бумаги, при этом лицевая сторона отличается по цвету от изнаночной стороны. Анализируя букву по форме, учащиеся подбирают необходимые элементы и конструируют букву. Затем пальцем выполняют движения написания буквы по шаблону. Для этого лучше иметь таблички с выпуклыми буквами, сделанными из шершавой бумаги.

Учитывая всю изложенную выше информацию, немаловажно отметить, что овладение написанием букв есть процесс овладения именно знаковой деятельностью. С первоначальными элементами письменной речи ребенок знакомится еще до школы. Наряду с обучением современные родители, как правило, учат ребенка написанию букв. Написание буквы самим ребенком выступает для него в полифункциональном значении: как обозначение предметов и обозначение звуков. Поэтому для иного ребенка буква «Д» выступает, в первую очередь, как изображение дома, прежде чем как соответствующий звук. В то же время отдельные буквы сразу начинают обозначать для ребенка знак звука. Постепенно ребенок начинает понимать,

- построение дисциплин и их педагогическое осмысление с учётом широкого и многомерного сознания человека;
- преемственность образовательного процесса: от предметного к осмысленному, а затем к ценностному сознанию;
- рефлексия образовательного процесса на всех этапах формирования специальной компетентности;
- развитие образно-концептуальной концепции композиционного мышления на основе изобразительного языка.

Выводы. Наука отделила себя от взаимодействия природных явлений и дисциплин. Однако в этом процессе она совершенно потеряла рациональную суть: первопричину, следствие, конечную цель.

Исследовательская работа в данном направлении показала, что эффективная организация процесса общекультурной подготовки учителя изобразительного искусства зависит от использования интегрированных технологий, где бинарность выступает как соединение художественно-эстетического и педагогического компонентов в контексте развития общей культуры студентов. Бинарный процесс в данном случае представлен элементами двух видов учебно-творческой деятельности.

Литература:

1. Выготский Л.С. Психология искусства/ Л.С. Выготский. — Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1998. – 480 с.
2. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования: Учеб. пособие для студ. пед. спец./ Э.Н.Гусинский, Ю.И.Турчанинова. М.: Логос, 2000. – 222 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей: Учебник/ В.Н.Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
4. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя/ В.И.Загвязинский. – М., 1987.—159 с.
5. Рисунок. Живопись. Композиция: Хрестоматия: Учеб. Пособие для студентов худож.-граф.фак. пединститутов / Сост. Н.Н. Ростовцев и др. – М.: Просвещение,1989. – 207 с.
6. Русь Святая, храни веру православную. Сборник статей. – М.: 000 «Духовное преобразование» 2015. – 768 с.

оттенки. Заливками работают по всей поверхности листа, прописывают первый план, освещенные места, работают над передачей материальности.

Лессировки – один из приемов миниатюрной живописи, который составляет основу многослойного метода работы акварелью. Тонкий слой цвета, полупрозрачных красок создаёт изящную тональность миниатюре. Основное предназначение лессировок состоит в звучности и прозрачности цветового тона.

Специфика живописного метода работы над акварельными заливками отражена в произведениях: П.Ф.Соколова, А.А.Иванова, В.И.Сурикова, М.К.Чюрлениса, А.П.Остроумовой-Лебедевой, К.А.Коровина, П.Пикассо, М.Эрнста, А.Массона и др. Художественное мастерство художника не должно основываться только на одном эффектном приеме.

Творческий подход при работе над созданием художественного образа обычно включает весь комплекс использования художественных приемов и методов в миниатюрной живописи. Сочетание приёма монотипии и живописи по-сырому создают нужные валёры, которые необходимы в живописной работе. Акварельная миниатюра развивает образное мышление, художественное мастерство студентов. Педагогический метод А.Н.Куинджи был основан на развитии художественной памяти и образного мышления.

Мы постоянно убеждаемся в том, что обучение изобразительному искусству помогает в личностном и профессиональном формировании компетенций и компетентностей будущих учителей изобразительного искусства.

П.П.Чистяков – известный учитель целой плеяды русских живописцев, который обучал изображать натуру с различных точек зрения. Его личный опыт художественной и педагогической деятельности дал основу для рекомендаций рисования по памяти и представлению. Рассуждая об искусстве и педагогике, П.П. Чистяков пишет: «Овладение знаниями – вечное занятие, детальное, полезное и приятное человеку. Дело в том, как заниматься делом, – в этом вся суть сперва глядеть, думать и рассуждать, семь раз смерить, как говорится, а потом отрезать. Человек… пусть себе заранее установит такой порядок и потом уже видит простое дело, и чтобы дело это до начала ещё дела было ясно ему до простоты. Многие скажут, что в этом-то наука. Пожалуй» [5, с.20].

И.Е.Репин был учителем юного В.А.Серова. Одним из основных его рекомендаций было выполнение акварельных этюдов по памяти.

Формирование специальной компетентности будущего учителя изобразительного искусства как субъекта художественно-педагогической культуры осуществляется на основе рефлексии, тоесть обращения внимания субъекта на самого себя и на своё сознание, на продукты собственной активности в художественно-педагогическом процессе. Попытка сделать предметом исследования процесс становления будущих педагогов-художников и формирование их компетентности появляется в виде возможности рассмотреть становление студента как проблему формирования его специальной компетентности в процессе художественно-педагогического образования.

Обоснование образовательной технологии, необходимой для реализации такой возможности, и определило проблемную среду данного исследования.

В свою очередь, образовательная технология будет основываться на следующих положениях:

что письменная речь – это своеобразная трансформация устной речи, что за буквами, как и за знаками, стоит их звуковое содержание. Постепенно открывается звуковая функция письменной речи, а затем внимание переходит от самих знаков на их смысл.

Конечная задача обучения письму заключается в том, чтобы каждый ученик мог:

1. «трансформировать» звук в букву (имеется в виду фонетико-графическое написание);

2. писать правильно и четко буквы, слова, предложения; списывать из книги и с доски; писать под диктовку, проверить написанное и самостоятельно устранить допущенные ошибки [3, 210].

Таким образом, при обучении шестилетних школьников первоначальному письму главной целью является формирование элементарных графических навыков. Освоение графики связано с развитием пространственных представлений, совершенствованием мелкой моторики, отработкой ритмичности, плавности движения руки. Методика ориентирована также на концепцию развивающего обучения, включающую в формирование графического навыка освоение и использование детьми ряда мыслительных операций, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация. Основу составляет принцип одновариантного начертания и поэлементного изучения букв, который реализуется с помощью новых методических приемов,а именно аналитического восприятия и практического конструирования буквенных знаков.

Выводы. В статье рассмотрена проблема особенностей формирования каллиграфических навыков обучения письму. Рассматривание данного вопроса прослеживалось в работах таких авторов как А.Р. Лурия, К.Д. Ушинский, А.Н. Щукина, И.Г. Агаркова, В.А. Илюхина. К примеру, И.Г. Агаркова под термином «каллиграфия» подразумевает искусство красивого письма, т.е. умение писать правильным (четким) и устойчивым почерком.

Сосредоточенное внимание детей к графике письма, выписывание каждого элемента в отдельности, длительные паузы, часто превышающие само время выполнения графического элемента или буквы,медленность письма, неустойчивость графических форм, структуры движений и мышечных напряжений – таковы характерные черты письма первоклассников на начальных этапах формирования навыка.

Следовательно, при обучении шестилетних школьников первоначальному письму, основная цель – формирование элементарных графических навыков. Освоение каллиграфии неразрывно взаимодействует с развитием пространственных представлений, совершенствованием мелкой моторики, отработкой ритмичности, плавности движения руки.

Литература:

1. Дуранов, М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней: Монография / М.Е. Дуранов. – Ч.: ЧГАКИ, 2002. – 276 с.

2. Ефимова С.П., Безруких М.М. Знаете ли вы своего ученика / С.П. Ефимова – М.: 2004. – 135 с.

3. Жедек П.С. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графики и орфографии / П.С. Жедек – Т.: 2007. – 346 с.

4. Каляева, Ю.А. Формирование коммуникативных умений учащихся начальных классов школы-интерната: Дис. …канд. пед. наук / Ю.А. Каляева. – Магнитогорск, 2002. – 144 с.

5. Методика преподавания русского языка // Под ред. М.Т.Баранова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 248 с.

6. Полякова А.В. Русский язык. 1 класс. Методические указания / А.В. Полякова – М.: Начальная школа, 2002. – 189 с.

7. Федосова Н.А. Особенности обучения письму шестилетних первоклассников//Начальная школа. – 1987 – №4. – С.26 – 29.

8. Цыновникова Ю.Л. Автоматизация навыка письма на этапе первичного усвоения буквенных знаков // Начальная школа. – 2001 – №7. – С.13–15.

Педагогика

УДК: 37.035:37.018.32

ассистент кафедры педагогики и управления учебными заведениями Красюкова Елена Сергеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ЛЕТНИХ ДЕТСКИХ КОЛОНИЯХ КРЫМА НАЧАЛА XX ВЕКА

Аннотация. В статье рассматривается история открытия летних детских колоний в Ялте, Керчи и Евпатории в начале XX века. Раскрывается специфика и формы работы по социальному воспитанию детей в оздоровительных колониях Крыма начала XX века.

Ключевые слова: летние детские колонии, оздоровительные лагеря, сироты, слабые и болезненные дети, социальное воспитание.

Annotation. The article discusses the history of the opening of children's summer colony in Yalta, Kerch and Yevpatoriya at the beginning of the XX century. Specificity and forms of social upbringing of children in the health colonies of the Crimea early XX century is reaveled.

Keywords: children's summer colony, health camps, orphans, weak and sick children, social education.

Постановка проблемы. Для России начало XX века было временем бурного экономического, политического и культурного подъема. Рост городов, увеличение городского населения и рабочего класса, усиление расслоения крестьянства обострили в обществе социальные проблемы.

В условиях демократического подъема в педагогике, в практике прогрессивных исследователей появляется поиск новых путей просвещения народа, подготовки подрастающего поколения к жизни.

Существующая школа в основном оставалась чисто образовательным учреждением, а продолжающееся разложение семьи (мать уходила вместе с отцом на работу) выбросило на улицы массу детей, которые нуждались в

акварельными мазками, создавая ощущение вибрации воздуха в изображении. Рисунок мог быть видимым.

Художественные приемы работы акварелью импрессионистов и неоимпрессионистов, пуантилистов выражаются в реалистическом изображении при помощи точек, мазков, маленьких заливок.

Английский художник У. Тернер в совершенстве владел акварельной живописью и ее спецификой. Он много экспериментировал с акварелью: монотипия или отпечаток цвета, снятие краски хлебным мякишем, введение в «рабочую кухню» мела, пчелиного воска, для выделения светлых мест и проставления акцентов, выскабливание краски – вот краткий перечень его художественных находок. Картины У.Тернера написаны порой свободно и широко, а иной раз с тонкой проработкой элементов и деталей натуры. Порой творческий процесс напоминает хаос, пока не начнётся детальная проработка главного персонажа.

Многослойную живопись акварелью применяли в своих работах И.Е.Репин, В.И.Суриков, М.А.Врубель и многие другие художники. М.А.Врубель любил в работе строгую последовательность. Он сначала выполнял подробный рисунок, прорисовывая все плоскости. Далее работал над подмалевком не ярким цветом. Прорабатывал детали с чередованием светлых и темных мест. М.А. Врубель дописывал после высыхания бумаги и тем самым добивался подобия мозаичной живописи.

Существенный вклад в акварельную живопись внесли художники группы «Мир искусства». В работах мастеров этого творческого объединения появляется сочетание графики и акварели. Изучение творческих методов работы акварелью художников-модернистов обогащает традиционное художественное образование, развивает интеллект и художественное мастерство будущих педагогов-художников. Цветопластическая гармония определяет основное содержание картин В.Кандинского. Работа над композицией начиналась с геометрической основы. На листе акварельной бумаги были изображены графические росчерки геометрических форм: диагональные, треугольные, прерывистые и другие. Линия, точка, пятно, штрих составляют образные средства выражения В.Кандинского. В настоящее время, но уже на другом историческом ветке, используются геометрические схемы в различных областях изобразительного искусства, декоративно-прикладного искусства, дизайна.

При этом, показательны футуристы, которые выстраивают свои произведения при помощи линий, позволяющих ощутить движение. Акварель умышленно раздроблена на формы: большие и маленькие.

В современном развитии акварельного искусства следует уделить особое внимание акварельной живописи таких художников как А.В. Кокорин. Знакомство студентов с художественными приемами работы мастеров изобразительного искусства, изучение традиций и их мастерства в акварели эффективно помогает в становлении и формировании компетентности. Профессиональное мастерство – это умение передать фактуру объектов, лепку, моделировку объемной формы, решение пространственных отношений и многое другое.

Студентам полезно научиться работать миниатюрными, живописными приемами. Лессировки создают в миниатюрной живописи новые цветовые

как это может быть комбинированный метод работы: по предварительно увлажненному листу бумаги (по-сырому), ведение работы по сухому листу, выполнение акварели при помощи лессировок.

Акварель – это больше чем техника живописи, это передача состояния души. У каждого мастера своя манера исполнения, свой почерк и личный художественный метод акварельной живописи. Существует метод работы акварелью И.И.Левитана, М.А.Врубеля, Э.Делакруа, А.А.Иванова, К.П.Брюллова, П.Синьяка, А.В.Фонвизина и других мастеров акварельной живописи. Понять художественные возможности акварельной миниатюры помогают признанные произведения художников-миниатюристов, работающих в этой технике изобразительного искусства.

В изображении пейзажа педагог-художник должен обладать большим мастерством, которое он может обрести только в творческом общении с природой. Для выполнения полноценной миниатюры нужно работать от цветового пятна. Необходимо уметь рисовать тонкой кистью, прорисовывая цветом отдельные элементы пейзажа: растения, ветки деревьев, камни. Для передачи своей творческой идеи в процессе поиска художественного образа будущий педагог-художник выбирает тот или иной художественный метод, необходимый в его работе, а также пользуется педагогическими приемами работы. Например, мастер пейзажной масляной живописи И.И.Левитан был прекрасным акварелистом. Его акварели «Туман», «Осень» написаны на сближенную палитру, поэтому его колорит сдержан. Образ осени пронизывает зрителя и отражает художественное видение автора родной природы. В этих акварельных этюдах Левитан писал по сырому листу, по мере высыхания бумаги прописывал отдельные детали, затем чередовал данный процесс, то по сухому, то по сырому листу бумаги. Он умел писать широкими заливками, в чём проявлял себя как мастер акварели, при этом нужный цвет брал в полную силу тона. Работая акварелью по методу Левитана, можно научиться тонко чувствовать живопись, образную характеристику пейзажа с передачей общего состояния природы.

В пейзажах А.А. Иванова появились новые приемы акварельного письма, которые художник открывал в процессе творческой деятельности. Художественные приемы отличались смешением цветовых пятен, движением, так как художник высоко ценил природные качества акварельной живописи.

Будущий учитель изобразительного искусства, изучая акварели мастеров прошлого по их произведениям в музеях, смог проанализировать метод работы, кладку красок, пятна, света, теней и т.п.

К.П.Брюллов в основу своего творческого подхода к акварели пользовался разными художественными методами и приемами: лессировок, заливок и т.п. Например, подмалевок, который был выполнен в холодном цвете, художник прописывал, но прежде всего выполнял подготовительный рисунок, точно моделируя форму предметов, а при помощи охры прописывал всю акварель, превращая её в теплый колорит. Метод лессировок начинается с создания светлых прописок, затем работа идет с более темными и насыщенными цветовыми тонами.

Многие художники Э.Делакруа, П.Сезанн, П.Синьяк и другие писали за один сеанс, так как последующие поправки привносят сухость, замыленность и непрозрачность. Белая бумага играла роль подсветки и просвечивалась между

заботе родителей, в воспитании. Остро встала проблема создания новых не только учебных, но и социально-педагогических учреждений [9, с. 295].

Проблема занятости детей внешкольного времени стала острой социальной проблемой не только Российской империи, но и Южного берега Крыма. Так, в начале XX века в Ялте, Керчи и Евпатории благотворительные общества и частные лица активно открывали летние детские колонии в которых использовали климатические условия для лечения, оздоровления и социального воспитания крымских детей, а также детей из различных регионов Российской империи. Поэтому актуальным является изучение социального воспитания детей в летних детских колониях Крыма в начале XX века.

Создание сети лечебно-оздоровительных учреждений для детей дошкольного возраста в Крыму в середине XIX – начале XX века рассматривалась в диссертационном исследовании Т. М. Головань. Историю открытия и функционирования колоний для слабых и болезненных детей в городах Крыма в середине XIX – начале XX века освещают работы Л. Н. Мокеевой, А. Н. Савочки.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – рассмотреть социальное воспитание детей в летних детских колониях в Крыму в начале XX века. Задачи стать: определить сущность понятия «летние детские колонии», раскрыть специфику и формы работы по социальному воспитанию в летних детских колониях в Крыму в исследуемый период.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В начале XX века в Крыму стали активно действовать летние детские колонии для слабых и болезненных детей. Летние детские колонии – это учреждения социального воспитания, охватывающие детей различных слоёв общества. Открывались летние детские колонии частными лицами и благотворительными обществами. Главной их целью было лечение, отдых, оздоровление и социальное воспитание детей из малообеспеченных семей Крыма и различных регионов Российской империи [1, с. 135].

В 1902 году в Керчи Общество попечения о детях открыло первую летнюю детскую колонию с целью оздоровления и отдых детей из малообеспеченных семей. Т.М. Головань указывает, что с 4 мая по 3 августа 1902 года детская колония функционировала в Старом Карантине у моря. В социальном учреждении пребывало 30 детей (7 мальчиков и 23 девочки), что благотворно отразилось на здоровье детей. В летний период возглавляла Общество Е.К. Калинина. Для обустройства социального учреждения ею были собраны средства путем организации благотворительных гуляний, спектаклей, организации членских взносов, пожертвований частных лиц и платы родителей [1, с. 135].

По инициативе А. Бертье-Делагарда, супруги директора Ялтинской городской гимназии В. Готлиб, княгини Л. Долгоруковой и других в 1905 году открывается социальное учреждение – Ялтинская колония для слабых и болезненных детей. Учреждение имело свой устав. Согласно уставу, в колонию принимали мальчиков и девочек в возрасте от 7 до 15 лет без различия в вероисповедании, национальности или принадлежности к определённой социальной группе для укрепления здоровья во время летних каникул. Колония функционировала круглосуточно [10, с. 3-4]. Пребывание в колонии было бесплатным для детей из беднейших семей, а для обеспеченных

детей устанавливалась суточная плата в размере 1 руб. 13 коп., по данным газеты «Ялтинский вестник» установленная сумма лишь частично покрывала ежедневные расходы по их содержанию [2].

Для строительства колонии на пожертвования императрицы Марии Фёдоровны и графини Н. Милютиной в 8 верстах от Ялты приобретён был земельный участок и построено здание в общей стоимостью в 60 000 руб. [4, с. 3-4]. Торжественное открытие здания Ялтинской колонии для 100 слабых и болезненных детей состоялось 1 мая 1911 года [2].

Ялтинская колония для слабых и болезненных детей состояла из персонала: учителя гимнастики и физическими упражнениями, воспитательницы, няни, прислуги и врачей (А. Дьяконовой и Л. Финкельштейне) [7].

По данным отчёта детской климатической колонии в Ялте за 1908 год, в 1906 году в колонии содержалось в общем 17 детей, из которых 2 находились бесплатно, 2 – за уменьшенную плату и 13 детей оплатили пребывание сразу [7].

Ялтинское уездное земство обозначило цель учреждения – это оказание помощи детям Таврической губернии, которые были предрасположены к туберкулёзу или имели это заболевание на первой стадии и подготовка к будущей профессиональной деятельности. Ялтинская колония для слабых и болезненных детей работала по гендерному признаку. На время летних каникул в учреждении работало две смены: одна – для мальчиков, вторая – для девочек, длившаяся по 7 – 8 недель [8, с. 72-73].

Как указывает Т.М. Головань, режим дня был таким: в 7-8 утра дети вставали, в 8 часов – первый завтрак, с 9 по 11 часов проводилось лечение солнечными ваннами на пляже, в 11 часов – второй завтрак, с 12 часов – прогулки и гимнастика, с 14 до 16 часов – морские ванны, с 17 до 19 часов проводились длинные игры или прогулки, в 10 часов – ужин, с 19 до 20 часов организовывались игры и пение в рекреационных комнатах, с 20 до 21 часа – сон [1, с. 137; 7].

С детьми проводились оздоровительные прогулки, экскурсии, гимнастика на открытом воздухе. Дети соблюдали санитарно-гигиенический режим, принимали солнечные, воздушные и морские ванны, катались на лодках и играли в подвижные игры. Воспитательницы с детьми во время проведения игр отрабатывали навыки поведения и общения со сверстниками, а во время прогулок проводили с детьми беседы, которые готовили детей к усвоению ценностей и норм общества, к осознанному поведению в обществе, к осознанию своего назначения в жизни [8, с. 72-73].

В годы Первой мировой войны Ялтинская колония для слабых и болезненных детей оказывала не только медицинскую помощь, а и осуществляла социализацию детей, чьи отцы были призваны на фронт, в обучение элементарному пользованию предметами обихода. В Ялтинской колонии для слабых и болезненных детей мальчиков воспитывали как мужчин, которые будут обеспечивать и заботиться о семье, а девочек как матерей заботящихся о семьях [8, с. 72-73].

По данным Устава общества Ялтинской колонии для слабых и болезненных детей, в 1912 году учреждение было закрыто и в нём надлежащее лечение и опеку получили более 300 детей [10].

В 1902 году по инициативе местных властей и высшего духовного правления Таврической губернии создается Симферопольское

Однако они не отражают специфику художественно-творческой деятельности. Несмотря на наличие психолого-педагогических исследований, проблема формирования общей культуры будущего учителя изобразительного искусства в контексте художественного образования относится к числу недостаточно разработанных. В настоящее время роль учителя как субъекта художественно-педагогической культуры рассматривается следующими учёными: Б.Н.Боденко, И.А.Зимняя, Н.А.Морозова, Т.А.Кривченко; общая культура учителя как фактор активной педагогической деятельности изучен такими педагогами как И.Е.Видт, Н.В.Кузьмина, А.А.Петров, В.А.Сластенин; художественно-эстетическая культура как часть гуманитарной культуры представлена Г.Н.Казиловым, И.Ф.Слюняевым, Т.В.Челышевой; культурологическое и культурно-эстетическое пространство подготовки учащихся как важное условие духовного развития личности было рассмотрено Т.В.Ивановым, Н.Б.Крыловой, Т.К.Мурманцевой, В.В.Чижиковым; вопросы активизации художественно-творческой деятельности студентов в вузе относятся к таким авторам как Д.Б.Кабалевский, В.С.Кузин, Н.Я.Маслов, Б.М.Неменский, Э.В.Паничева Н.Н.Ростовцев, А.Е.Терентьев, Н.К.Шабанов, Е.В.Шорохов; анализ нравственно-этического аспекта творчества были разработаны в трудах Е.С.Громова, Э.В.Ильенкова, Д.Б.Кабалевского, Б.М.Неменского, С.Л.Рубинштейна. Особое значение строгой последовательности в учебно-творческой работе придавали такие учёные как С.В.Кузин, Н.Н.Ростовцев, Е.В.Шорохов, П.П.Чистяков и многие другие педагоги-художники.

Изложение основного материала. Формирование специальной компетентности будущего учителя изобразительного искусства как активного субъекта художественно-педагогической культуры, его эффективности в учебно-творческой деятельности обусловлено его интеллектуальными, моральными качествами, умением отнестись к студенту как к личности, способности к диалогу. Современная цель школы состоит в том, чтобы интегрировать учителя в условиях новой, высококомпетентной, личностно-ориентированной образовательной парадигмы как субъекта педагогической культуры. Учитель, овладевая условиями формирования системы профессиональных компетентностей будущих учителей изобразительного искусства, способствует развитию художественно-педагогической культуры в образовании и приобретает субъективно-активную педагогическую позицию, разрабатывая собственную модель деятельности. При этом, чем полнее проявляются новые качества учителя как субъекта собственной жизни и профессиональной деятельности, тем более он независим и открыт для осознания лучших образцов мировой и отечественной педагогической культуры.

Современному педагогу-художнику необходимо художественное мастерство и специальная компетентность как показатель качества, чтобы после прохождения курса обучения в вузе выпускник мог позиционировать себя как художник-профессионал. Поэтому важность умения работать в разнообразных техниках, в том числе и в миниатюрной живописи и графике, является обязательным условием для будущего учителя изобразительного искусства.

Разнообразные художественные методы и приемы акварельной миниатюры трудно описать общепринятыми и традиционными техниками, так

Annotation: The article considers the problem of the special competence of the future teacher of the fine arts. Analyzed by the creation of artistic works and their regularity. Particular attention is paid to a miniature watercolor, promotes artistic skills and the special competence of students.

Keywords: special competence, reflection, watercolor miniatures, art maysterstvo, future teacher of fine art, binary, art and poetry.

Постановка проблемы. В настоящее время происходит становление личностно-ориентированной образовательной парадигмы, основанной на практически ориентированной методологии, которая значительно продвигает роль учителя изобразительного искусства как субъекта художественно-педагогической культуры, дает ему средства и методы рефлексии, анализа и самоанализа, оценки и самооценки различных явлений и событий, поиска и выбора вариантов собственной образовательной деятельности и создаёт этим самым необходимую художественно-педагогическую среду для формирования системы профессиональных компетентностей будущих учителей изобразительного искусства.

Действительно, профессионал в области образования должен осознавать роль образовательных процессов, овладевать инновационными педагогическими и художественными технологиями, формируя собственные высокие компетентностные качества. Свою роль должны сыграть специфические способности учителя мыслить по-новому, овладевать принципами гуманизации профессионального образования, так как педагог новых взглядов, владеющий методикой творческой работы, нестандартного решения художественных и педагогических проблем, способен в каждом ученике видеть неординарную личность, рассмотреть перспективу духовного и морального роста.

Учёные древности были, как правило, философами и поэтами. Искусство и поэзия развивали у них не только интуицию, но и интеллект. Это способствовало развитию художественного вкуса, чувству гармонии, помогало в поиске красоты научного решения.

Цель статьи: проанализировать процесс формирования специальной компетентности будущего учителя изобразительного искусства как субъекта художественно-педагогической культуры.

Разработка данной концепции имеет особую важность в поисковой деятельности стратегических решений в области художественной педагогики, новых парадигм в подходе к обучению и воспитанию, к художественно-эстетическому аспекту, который отличается стремлением к интегрированию во всечеловеческие, в национальные и региональные особенности образовательных и воспитательных систем.

Задачи:

- проанализировать процесс формирования специальной компетентности будущих педагогов-художников;
- изучить состояние исследуемой проблемы в художественно-педагогической теории и методике обучения изобразительному искусству.

Проблема подготовки будущих педагогов-художников интенсивно разрабатывается в современной психолого-педагогической литературе. Все эти работы посвящены подготовке будущих учителей изобразительного искусства в системе профессионального образования по различным направлениям.

благотворительное общество «Детская помощь». Председателем организации была С. Шнейдер, членами организации – 37 человек. Главным направлением деятельности Общества стало приобретение земли для устройства детской колонии на берегу моря между Саками и Евпаторией. Оздоровительная детская колония создается в 1905 году и активно действует до 1908 года [6]. По данным отчёта, детская колония после четырехлетнего перерыва возобновляет свою деятельность в 1913 году [5].

Симферопольское общество «Детская помощь» осуществляла поддержку детей без различия их по вероисповеданию, происхождению и национальности [5].

В социальное учреждение принимались дети с 6 лет из симферопольской бедноты с документами, подтверждающими их состояние здоровья, семейные и материальные условия жизни. Всего в детской колонии находилось 240 детей. Социально-педагогическую деятельность колонии организовывали две учительницы, заведующая, обслуживающий персонал и врач. Симферопольское общество «Детская помощь» осуществляло правление, контроль и финансирование социального учреждения [5].

По мнению Т.М. Головань, режим работы детской колонии напоминал систему деятельности современных летних оздоровительных лагерей. Так, все дети, которые должны были заехать в социальное учреждение, делились на две очереди по 6 недель для каждой подгруппы. Местоположение колонии позволяло за это время укрепить ослабленное здоровье детей из малообеспеченных семей [1, с. 139]. К сожалению, социальное учреждение в период с 1914 по 1918 годы было закрыто по не найденным причинам в документах.

В 1912 году в Ялте доктор П. Нания, член Ялтинского отдела Лиги борьбы с туберкулезом открыл детскую колонию для бедных, нищих и беспризорных детей разного возраста, наиболее подверженных лёгочному заболеванию. Учреждение было предназначено как для здоровых, но ослабленных детей, так и для детей, которые находились на первой стадии туберкулеза.

В докладе доктора П. Нания 1912 года отмечались основные социально-воспитательные задачи детской колонии:

1. Колония должна не только оздоравливать, но и наполнить день ребёнка полезной и разумной деятельностью.
2. Педагоги должны не насиловать, а подмечать наклонности каждого ребёнка [3].

Социально-педагогическая работа в учреждении осуществлялась приглашёнными воспитательницами, которые организовывали различные виды деятельности такие, как спокойные и подвижные игры, чтение, пение, художественную деятельность и ручной труд. Главным условием при организации воспитателем игры с детьми было сглаживание конфликтных ситуаций между мальчиками и девочками с учётом интересов при выборе игры.

Доктором П. Нания в колонии применялась легкая гимнастика с флажками и физические упражнения. В колонии организовывались познавательные занятия с детьми до 5 лет (пение, раскраска, лепка из глины) и старше (математика, письмо). Детей в колонии учили вышивать крестиком, профессионально пользоваться рубанком и столярным станком при изготовлении навесов и баркасов. На огороде возле колонии дети высаживали

цветы и овощи, на прогулках проводились занятия по плетению из камыша и бамбука [3].

Социальное учреждение посещали дети, у которых были родители, и находились там круглосуточно, но неизвестно, в течение какого периода времени [3].

Выводы и предложения относительно дальнейших исследований в указанном направлении. Таким образом, в летних детских колониях Крыма начала XX века педагогами организовывалась социально-педагогическая работа, направленная на лечение и оздоровление детей из малообеспеченных семей. Социальное воспитание детей осуществлялось в таких видах деятельности, как подвижные игры, чтение, пение, художественная деятельность, ручной труд. В социальных учреждениях с детьми проводились оздоровительные прогулки, экскурсии, гимнастика на открытом воздухе. Рассмотрение социального воспитания детей в летних детских колониях Крыма начала XX века способствует дальнейшему изучению социального воспитания детей в оздоровительных лагерях Южного берега Крыма в исследуемый период.

Литература:

1. Головань, Т. М. Общественное дошкольное воспитание в Крыму (вторая половина XIX – начало XX века): монография / Т. М. Головань, Т. И. Пониманская. – К.: Издательский Дом «Слово», 2009. – 224 с.

2. Л. К. К. предстоящему открытию 1 мая детской климатической колонии в Ай-Тодоре и годичному, общему собранию членов ея 24 апреля / Л. К. // Ялтинский вестник. – 1911. – 21 апр.

3. Нания, П. П. Доклад доктора П. И. Нания о детской колонии Ялтинского отделения лиги борьбы с туберкулёзом / П. П. Нания. – Ялта, 1913. – 12 с.

4. Ножников, Б. Об очередных нуждах Ялтинской детской климатической колонии / Б. Ножников // Ялтинский вестник. – 1911. – 26 фев. – с. 3-4.

5. Отчет о деятельности Симферопольского общества «Детская помощь» за 1913 г. – Симферополь : тип. Г.М. Эмпеля, 1914. – 50 с.

6. Отчёт о деятельности Симферопольского общества «Детская помощь» за 1911 г. – Симферополь : [б.и.], 1912. – 39 с.

7. Отчёт общества детской климатической колонии в Ялте за 1908 год. Функц. 4-й год. – Ялта, 1909. – 34 с.

8. Отчёт по командировке старшего помощника начальника отделения канцелярии Совета министров Н. К. Ди-Сеньи в Бессарабскую, Волынскую, Киевскую, Могилевскую, Полтавскую, Таврическую, Харьковскую и Херсонскую губернии и Терскую область для ознакомления с деятельностью некоторых учреждений, получающих от Романовского комитета пособия на дело призрения крестьянских сирот и детей воинов. – Пт., 1916. – 115 с.

9. Социальная педагогика : курс лекций : уч. пособие для студ. высш. пед. учебных заведений : [авт.-сост. Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова]. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 440 с.

10. Устав общества Ялтинской колонии для слабых и болезненных детей. – Ялта, 1905. – 16 с.

«сращенную» с внутренним миром человека информацию можно назвать знанием. Дополняя известные определения, можно сказать, что знание – это интегральная форма существования результатов познавательной активности человека в ее семантическом (значения), аксиологическом (ценности) и прагматическом (интересы) аспектах, существующая в контексте его опыта и интенционально направленная в будущее.

В этом, знаниевом, подходе и состоит основная цель, которая при реализации предполагает в человеке не исполнителя, а носителя информации или автора.

Литература:

1. Анализ движений Рудольфа Лабана [Электронный ресурс]. — Режим доступа: //http://totemdancegroup.com.ua/articles/show/rudolf-fon-laban— Загл. с экрана.

2. Атитанова Н. В. Танец как смысловая универсалия: от выразительного движения к «движению смыслов»: автореф. дис. … канд. культуролог. наук / Н. В. Атитанова. — Саранск, 2000. — 18 с.

3. Баскаков В. Свободное тело. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / В. Баскаков. — М.: Ин-т общегуманит. исслед., 2004. — 224 с.

4. Бугуева Н. А. Телесность человека как социокультурный феномен [Электронный ресурс] / Н. А. Бугуева. — Режим доступа: www.lib.csu.ru/vch/094/66.pdf. — Загл. с экрана.

5. Никитин В. Н. Психология телесного сознания / В. Н. Никитин. — М.: Алетейа, 1998. — 488 с.

6. Стив Пэкстон. Заметки о внутренней технике [Электронный ресурс]. — Режим доступа: //http://old.girshon.ru/www.dancetrio/Articles/paxton2.htm— Загл. с экрана.

Педагогика

УДК:371.134:7:130.2

кандидат педагогических наук., доцент Шачкова Эльвира Вадимовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК СУБЪЕКТА ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: В статье рассмотрена проблема специальной компетентности будущего учителя изобразительного искусства. Анализируются методы создания художественных произведений и их закономерности. Особое внимание уделяется акварельной миниатюре, способствующей становлению художественного мастерства и специальной компетентности студентов.

Ключевые слова: специальная компетентность, рефлексия, акварельная миниатюра, художественное мастерство, будущий учитель изобразительного искусства, бинарность, искусство и поэзия.

послужит началу нового проявления движения в танце и в качестве манеры, и с точки зрения биомеханики.

Дифференциация аспектов движения способствует более глубокому наблюдению и формированию человеческого восприятия. Анализ движений человека предполагает знание конкретной цели движения в принципе.

По Лабану, «человек движется:

- *для совершения какого-либо действия (обладая конкретной целью);*
- *для экспрессии (с целью проявления форм чувствования);*
- *для понимания (через полученный опыт и мысли);*
- *в танце (для выражения невыраженных ранее эмоций).*

Человек способен двигаться не только сознательно, но также и бессознательно. Бессознательные движения, названные Лабаном “теневыми”, означают совершение жестов, о которых человек не осведомлен, выполняемые без применения сознательной воли, но при этом выражающие внутреннее отношение человека к предмету» [1].

Сбалансированная структура обеспечивает человеческому телу равновесие, обладая устойчивой архитектурой в вертикальной и горизонтальной частях скелета, а также трехмерностью опор. При верном выполнении движений, человек может расширить диапазон эмоционально-физиологической свободы исследования и ощущения себя в пространстве.

В разработанной системе Лабана основную роль играют два понятия – система форм-усилий и кинесфера. Для верного представления кинесферы Лабан предлагает представить куб, охватывающий все тело человека. «Это пространство будет являться личной зоной человека, как бы продолжением его тела. В рамках данного пространства человек совершает все движения конечностями, головой и туловищем. Если же в личное пространство человека попытается кто-либо вторгнуться, это мгновенно вызовет у него дискомфорт» [1].

Сегодня, благодаря техникам движения Тришы Браун (США) Маца Эка (Швеция) «дискомфорт вторжения» в личную зону снижен и тождественно расширен до радости «принятия и использования» любого предмета/тела, попадающего в поле перемещения. Человек создает движения обтекающие предмет, используя его и как опору, и как источник нового движения, и становясь опорой для этого предмета/тела/движения. «Куб», а затем «многогранник», которыми Лабан обозначил личное пространство, сегодня стремятся к «сфере» за счет использования техники падений. Таким образом, диапазон движений расширяется за счет использования новых принципов, например, смягчение, расслабление, перетекание, то есть расширение мотивации к возникновению источника движения в расширении запроса на результат пластического поля деятельности, то есть образов и сюжетов. В качестве составляющей данной среды рассматривается процесс, подводящий к практике как к средству создания нового через познание своего внутреннего ресурса. Эти же аспекты ярко прослеживаются в современной психологии и педагогике. Но механизм осуществления находится во внутренней готовности человека к переменам, и, как метод, представляет собой «осмысление коридора возможностей на «пути познания», а не принуждение к выполнению пошаговой инструкции.

Выводы. Очень важно, что информация, передаваемая через метод, в процессе осмысления интериоризируется, погружается в контекст человеческих ценностей, установок, намерений и пр. Только таким образом

Педагогика

УДК 753.87.6

магистрант Лажуева Светлана Михайловна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
Научный руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент Рытова Ксения Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ

Аннотация. Статья посвящена обоснованию модели по развитию профессионально-творческих способностей у воспитателей ДОУ. Рассмотрены теоретические аспекты развития профессионально-творческих способностей у воспитателей ДОУ.

Ключевые слова. Педагогические способности, педагогическое мастерство, профессионально-творческие способности, профессиональная компетенция, модель по развитию профессионально-творческих способностей.

Annotation. The article is sanctified to the ground of model on developing professionally-creative flairs for the educators of Preschool Educational Establishments. The theoretical aspects of developing professionally-creative flairs are considered for the educators of PEE.

Keywords. Pedagogical mastery, professionally-creative capabilities, professional competense, model on developing professionally-creative flairs.

Введение. Существенное преобразование характера, содержания и способов функционирования отечественных педагогических систем порождает потребность в разработке эффективных способов подготовки воспитателей, в теоретическом и опытно-экспериментальном освоении механизма и алгоритмов совершенствования профессиональной подготовки воспитателей за счет усиленного формирования у них творческого потенциала.

В жизнь системы образования страны прочно вошёл Федеральный образовательный стандарт. ФГОС устанавливает ряд требований к условиям реализации основной программы ДОО: психолого-педагогические, кадровые, материально- технические, финансовые и к предметно-развивающей среде. Кадровые условия являются главными. В связи с этим разработан и утвержден профессиональный стандарт педагога, который вступил в силу с 1 января 2015 года. Стандарт должен лечь в основу профессиональной оценки педагогов, а именно профессионально-творческих способностей.

Формулировка цели статьи. Особое значение для педагога приобретают профессиональная гибкость способность адаптироваться к социальным переменам, готовность к успешному решению профессиональных задач в новых условиях. Профессиональная компетентность является одним из

направляющим дошкольного образования, в связи с современной необходимостью создания условий для полноценного развития ребенка в дошкольном учреждении. Расширение представления о профессионально-творческих способностях воспитателей ДОУ вытекающих из сущности и динамики их становления; позволяют определить новые подходы к формированию профессионально-творческих способностей у воспитателей и способствуют разработке технологии профессионально-педагогической подготовки воспитателей по данной проблеме.

Изложение основного материала статьи. В контексте глобализационных тенденций инновационного развития системы дошкольного образования, стремительного расширения информационного пространства, особую актуальность приобретают проблемы нового содержания профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования. Реформирование системы современного дошкольного образования выдвигает развитие личности как одну из приоритетных задач.

Уровень творческого развития будущего поколения в значительной степени определяется педагогическим профессионализмом, творческой компетентностью, профессиональным мышлением воспитателя, его готовностью к педагогическому творчеству. Именно поэтому в современной системе высшего образования важным является вопрос профессиональной подготовки студентов – будущих воспитателей детей дошкольного возраста – к педагогическому творчеству.

Фундамент в изучении педагогических способностей был заложен в трудах С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова. В дальнейшем их идеи были развиты другими отечественными исследователями. Так, Н.В. Кузьминой раскрыты такие способности, как педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, педагогический такт, распределение внимания, организаторские способности [4, с.15]. Ф.Н. Гоноболин перечисляет и раскрывает следующие способности, необходимые педагогу: способность понимать ребенка; способность доступно налагать материал; способность развивать заинтересованность детей; организаторские способности; педагогический такт; предвидение результатов своей работы [3, с. 54].

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким, которые образовывают четкую структуру в зависимости от выполняемой деятельности и личностных характеристик самого воспитателя [5, с. 38].

Н.С. Лёйтес, определяет способности как индивидуальные свойства личности, являющиеся условием успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности [6, с. 19].

Особое внимание уделял Б.М. Теплов включению трех обязательных признаков способностей: под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих видов деятельности; понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека [10, с. 74].

соприкосновением с полом либо партнером. С. Пекстон советует следующее: «Полезно перепрограммировать свои рефлексы, чтобы удлинить конечности, а не сокращать их во время падения» [6]. К данной рекомендации добавим необходимость растягивать период движения и удлинять путь падения в состоянии, родственном рапидному при правильном поцентровом расслаблении тела во время падении. В тренинге дисциплины сценического движения есть полезное упражнение «Выстрел»: при свободном перемещении по залу исполнителям предлагается по хлопку ощутить часть тела, в которое подается резкий импульс, после которого идет постепенное падение при волновом расслаблении участков тела, начиная от участка, принявшего импульс.

Наблюдение и память тела – необходимые навыки для процесса импровизации. Их можно развивать посредством следующего тренингового комплекса, для выполнения упражнений которого нужно 2 человека. Упражнение «Платформа и путь». Один партнер прокатывает по телу второго партнера мяч. Второму необходимо создать лексику пути продвижения мяча. То есть необходимо двигаться так, чтоб создать для мяча устойчивые положения с фиксациями и плавный путь для перемещения. Ведущим является катящий мяч, а путь создается в момент касания мяча. Самоцель же упражнения в запоминании спонтанно организуемых действий ведущим и ведомым. Когда путь шара закончен, ведомому необходимо повторить по памяти свои движения без мяча. Если он испытывает затруднения, ему на помощь приходит ведущий и с помощью повторного проигрывания пути они восстанавливают действия ведомого. После ведущий и ведомый меняются местами.

Когда путь с фиксациями и плавными переходами отработан, полезно перейти к динамике «увертывания» от мяча. Темпоритм этой части тренинга возрастает. К лексике устойчивых фиксаций добавляются вращательные элементы, прыжки, импульсы, даже убегание, но при этом необходимо оставаться в состоянии контакта. При протанцовывании создавшейся таким путем последовательности элементов вспомогательным фактором становится и ощущение темпоритма.

Таким образом, процесс самоидентификации личности зарождается в эмоционально ориентированной среде посредством тактильного взаимодействия с объектом восприятия. Снимается мышечный зажим, повышается комфортное ощущение себя в том же пространстве, которое требовало изменений. Внутреннее отношение повлекло за собой внешние изменения.

Следующим этапом использования наработанного опыта является добавление виртуозных элементов в имеющуюся структуру: вращения со сменой уровня, прыжки и балансы. То есть нанизывание на канву-схему более сложных узоров, что потенциально вызовет интерес к собственным исследованиям в области формы гармонии и пространства естественной природы танца. Аутентичность физиологического аспекта процесса движения способна снять ограничения современного индустриального общества, находящегося под влиянием лишенных всякого смысла физических ограничений. Танец одновременно станет элементом танцевально-двигательной терапии и одновременно терапевтический эффект движения

Прочувствовав первый путь шара, исполнители обозначают формы для анализа момента устойчивости в суставах. Прочувствование второго пути дает анализ началу момента в различии способа происхождения движения. Проводя параллель с практическим опытом С. Пекстона, можно цитировать: «Все это демонстрирует нам различие между знанием-наблюдением и наблюдением-знанием» [6].

Таким образом, данное упражнение подводит к готовности и восприятию последующих практик работы с партнером:

- следования в потоке взаимодействия или сопротивления ему;
- любая точка может стать опорой для рычага и непрерывности движения.

В опыте контакта каждый партнер будет ставить свои кинетические задачи, которые обогатят матрицу «Контактной импровизации», добавляя новые элементы в суть работы.

Следующий набор упражнений дает вхождение в контакт с действенными задачами ощущения «общей среды». Количество участников группы – больше двух. Упражнения предложенной группы могут строиться по линии развития источника происхождения контакта либо на контрастной основе. Итак, упражнение «Толкание в транспорте» дает ощущение возникновения точечного упругого контакта, точечного упругого движения-импульса побуждения к действию. Диапазон толчка – «от» короткого мгновенного «до» инерционного с инерционным эффектом. В продолжение линии точечных касаний можно перейти к следующему этапу передачи импульсов – упражнение «Наступалочки». Наступать можно любыми частями тела на любые части тела, но ладонями нельзя касаться ладоней. Процесс наступания пойдет по нарастанию снизу – от голеней до головы. Наступать можно стопой на плечо, коленом на стопу и т.д., нащупывая возможные точки опоры.

Требование следующего упражнения «Ладони» – минимальное касание и чувство потенциального движения партнеров, попарно или по тройкам распределившихся по площадке. Сначала перемещение несет повторение в точности зеркального отображения. Ладонь к противоположной ладони партнера находится на малом расстоянии, но касания следует избегать. Зеркальное соотношение движения постепенно перейдет к свободному перемещению по площадке обоими партнерами при взаимодействии ладоней.

После можно перейти к контрастному упражнению «Залипания», суть которого – удержать момент контакта, фокусируясь на соприкосновении разных частей тела и фиксации их в устойчивом равновесном контакте. Практика поведения аналогична с «наступалочками» при более длительном контакте и использовании контакта ладонями.

В следующем упражнении «Поиск поверхности» необходимо постепенно увеличить площадь поверхности соприкосновения до поиска «плоскости коммуникации» – вектора, рычага равновесия с минимальным количеством коррекционных движений, при котором тело комфортно координируется в казалось бы неустойчивом состоянии, что готовит к следующему этапу контакта в поиске фазы поддержки – отрывания партнера от пола сначала с минимальной амплитудой и утрированием момента усилия, затем с опорой на «устойчивый сустав», затем выполнение групповых инерционных поддержек. Требуемая физическая сила изыскивается в результате «правильных», то есть наилегчайших рефлекторных действий, связанных скорее с внутренними ощущениями, чем с внешней формой. Падение становится парением, мягким

В связи с этим способности не сводятся к имеющимся у индивида знаниям, умениям, навыкам. Они обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности.

Таким образом, способности - это индивидуально-психологические особенности человека, проявляющиеся в деятельности и являющиеся условием успешности ее выполнения. От способностей зависит скорость, глубина, легкость и прочность процесса овладения знаниями, умениями и навыками, но сами они к ним не сводятся. На основе анализа психологической литературы по проблеме способностей можно выделить следующие признаки наличия способностей к педагогической деятельности:

- высокий темп обучения педагогической деятельности;
- широта переноса навыка, которая состоит в том, что обучившись применению операции в одной ситуации, воспитатель способен легко применить ее в других аналогичных ситуациях;
- энергетическая экономность выполнения педагогической деятельности;
- индивидуальное своеобразие выполнения педагогической деятельности;
- высокая мотивация, стремление к педагогической деятельности, иногда вопреки обстоятельствам.

Профессиональное мастерство - это синтетическое понятие, которое охватывает индивидуальные психологические и профессиональные качества, знания своего предмета и методических приемов преподавания. И.А. Зязюн определяет, что педагогическое мастерство - это комплекс свойств личности, что обеспечивает самоорганизацию высокого уровня профессиональной деятельности на рефлексивной основе [9,с.33]. Мастерство педагога реализуется в процессе профессиональной деятельности, которая требует от воспитателя наличие специальных способностей.

На современном этапе развития системы образования, для формирования профессиональной подготовки в условиях образовательной среды педагогического высшего учебного заведения надлежащие условия создают принципы современной личностно ориентированного образования, среди которых можно выделить личностный подход - обращение всех компонентов обучения к личности студента, культурологический подход - наполнение содержания образования общечеловеческими культурными ценностями и качествами. Современный уровень развития профессионального мастерства будущих воспитателей дошкольных учебных заведений требует совершенствования процесса формирования педагогических способностей, культуры общения, педагогической техники. Это возможно реализовать путем создания практикумов, спецкурсов, семинаров, имеющие целью формирование основ профессионального мастерства будущих воспитателей дошкольных учебных заведений, которые смогут обеспечить гармоничное, всестороннее развитие подрастающего поколения.

Одним из главных критериев профессионального мастерства в современной педагогике является результативность работы воспитателя, которая проявляется в овладении знаниями и навыками детьми дошкольного возраста, заинтересованности дошкольников к обучению, творчеству, самореализации. Профессионализм воспитателя наиболее ярко проявляется в результатах его воспитанников. В свое время сегодняшние педагоги также были подготовлены и сформированы как специалисты для деятельности в сфере образования. Насколько это удалось, следует судить по результатам их

работы. Но в любом случае среди них найдутся и такие специалисты, которые не совсем соответствуют высокому званию педагога, духовного наставника для детей дошкольного возраста. В этой связи актуальным становится вопрос формирования и развития педагогических способностей будущих педагогов. От того, насколько будут сформированы такие способности, будет зависеть эффективность их труда по воспитанию и обучению детей дошкольного возраста.

Развитие личностного начала в человеке неразрывно связано с его творческими способностями и возможностями их реализации.

Личностное становление неотделимо от профессионального. Подготовка специалистов осуществляется системой профессионального образования, поэтому ее реформированию, приведению в соответствие с современными требованиями общества придается сегодня такое большое значение. В этих рамках осуществляется процесс гуманизации образования, основной тенденцией которого и является ориентация на развитие личности. Процесс гуманизации включает в себя формирование культуры мышления, творческих способностей учащихся, готовности к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, стремления к самореализации. При этом особое внимание уделяется развитию профессионально-творческих способностей студентов как основы их профессиональной деятельности.

Творчество является неотъемлемым условием профессионального мастерства современных воспитателей. В основе творческой профессиональной деятельности воспитателя лежит профессионально-творческое мышление, которое выражается в умении проектировать и осуществлять профессиональную деятельность в конкретных условиях, используя при этом известные методы и технологии профессиональной деятельности, а также внося собственные идеи, свое видение проблемы, оригинальные способы решения поставленных задач. Профессионально-творческое мышление, в силу своих сущностных характеристик, обусловливает способность субъекта деятельности легко воспринимать перемены, изменяться самому, гибко использовать имеющиеся знания, а также восполнять их недостаток, применять на практике и обогащать собственные умения и навыки. Деятельностная сфера профессионального труда воспитателей в современных быстро меняющихся условиях жизни требует развертывания творческого профессионального мышления, профессионального творчества.

Педагогическая профессия предъявляет целый ряд специфических требований, среди которых профессиональная компетентность и дидактическая культура являются основными.

Профессиональное творчество – это нахождение новых нестандартных способов решения профессиональных задач, анализа профессиональных ситуаций, принятия профессиональных решений (А.К.Маркова) [7,с.146]. Выделяя признаки профессионального творчества, М.А. Туркина и М.В. Гулагова называют среди них мотивационные, эмоционально-волевые, интеллектуальные, физические, биоэнергетические и практические компоненты творческой профессиональной деятельности; обусловленность профессионального творчества проблемной ситуацией; использование нестандартных, оригинальных, оптимальных, рациональных приемов, средств и их сочетание; направленность, нацеленность субъекта профессиональной

образу, по-видимому, является врожденной, и с помощью этой врожденной способности тело может реагировать на любой образ, который удерживается сознанием» [6]. Вот почему действие согласно предложенному образу в предлагаемых обстоятельствах дает обширную базу творческих потоков.

Когда же начинается танец? В привычном виде его еще не видно, но процесс взаимодействия порождает осознанное движение. Действия не должны быть хореографическими изначально. Мера «вчеловечивания», «вживания» и «оестествливания» движения даст новый пласт ответов тела на движенческий запрос. Поэтапность и пошаговость перейдут от накопления ощущений к реализации в танце. С. Пекстон утверждает: «Контактную импровизацию можно воспринимать много глубже, чем танец, чем творческое самовыражение танцоров. Это философское отношение к собственному «Я», к «Другому», к самой Жизни, в которой есть место спонтанности, искренности и радости Игры». Он констатирует, что участвуя в контактной импровизации, мы можем получить массу примеров рефлекторных действий, когда сознание выключается: «…мы делаем нечто автоматически, "не замечая" этого. Осознание может меняться в соответствии с опытом. Если пробел осознания возникает в критический момент, мы теряем возможность научиться чему-то в этот момент» [6]. Таким образом, уже на стадии бесконтактной импровизации нужно работать над развитием наблюдающего сознания, что является одной из подсистем нашего существа. Такая сторона сознания как присутствие в физической реальности настоящего момента знакома всем. Но используется она только при случае. Пекстон открыл для себя новый технический подход – не делая ударения на непредсказуемости импровизации, вроде танца на «постоянно движущейся опоре», предлагал вместо этого устойчивое состояние наблюдения рефлексов: «Пусть рефлексы сами решают, как вести себя с непредсказуемым фактором». Важно понимание, что работа проходит как непосредственно с физическим телом, так и с определенным мысленным отношением. Наблюдение само по себе уже является упражнением – тренируется навык наблюдения осознания движения в теле. Во время этого упражнения – наблюдения за телом – мы неожиданно замечаем части тела, которые подрагивают или дышат. Это дает почву для импровизации, требующей состояния сознательного погружения и ответственности за партнера.

До контактного этапа «партнер-партнер» полезна стадия взаимодействия с партнером через предмет, например шар. Это упражнение выполняется двумя и более партнерами в зависимости от количества шаров. Прокатываемый по телу шар вызывает ощущение осязаемого приходящего импульса. Наблюдение за точкой соприкосновения и способом движения вызывает два рефлекса – удержать контакт и избавиться от контакта. Таким образом, имеем два вида преобразованя ощущуния источника движения в непосредственно движение:

1. Источник движения дает потенциал подсознательному созданию элементов пластичной статики с моментами фиксации – это «движение от прикосновения» носят характер «подныривания» с фиксацией.

2. Источник движения дает потенциал созданию элементов пластичной динамики – это «движение во избежание прикосновения», находясь в состоянии контакта – характер «стряхивания» и «увертывания», который есть более темповым, включает элемент вращательных начал.

воздуха и дыхания, почувствуйте их направление и двигайтесь вслед за ними. Насколько разнообразными будут ваши впечатления от пространства, настолько интересны проявления движения. Площадь соприкосновения с предметом должна постепенно увеличиваться. Например, от кончика пальца, затем ладонь, запястье, предплечье, спина, бедра.

Освоив малый диапазон «околособственного пространства», расширяйте радиус действия. Вероятно, вы достигнете контакта с предметом – стеной, станком, стулом. Когда предметы тактильно обозначены, выбирайте тот, который наиболее привлекает внимание в данный момент.

Постарайтесь изучить предмет, будто впервые увиденный в смысле визуального и тактильного восприятия. Подойдите к этому с максимальной серьезностью, доверием и наивностью исследователя. Придайте предмету новизны своим воздействием, использованием в новом ракурсе. Изучите предмет всеми возможными частями тела: катите его по себе, постарайтесь обнять его, удержать, оттолкнуть – вариации возможны самые невероятные. И пусть вас не волнует, что подумают окружающие. Вы находитесь в среде себе подобных исследователей. Продолжайте действовать в ощущении взаимодействия с другими исследователями, но не рассредоточивайте внимание на коммуникацию, оставайтесь в приоритете к выбранному объекту. Следующий шаг – обсуждение. Постарайтесь повторить свои действия для наблюдающей аудитории и обсудите впечатления друг друга. Это поможет выделить внешние и внутренние импульсы к действию.

Этап творчества: исследованный и, казалось бы, достаточно изученный предмет представьте теперь помещенным в необычную среду (например, липко, скользко, зыбко, зябко), куда и помещайтесь вместе с ним. Старайтесь делать акценты и фиксировать состояния, причем не только в ощущении, но и в зримой подаче, подчеркивая значимость акцента. Обсудите свои действия с наблюдающими представителями группы. Наверняка они увидят выразительные находки, которые Вы не заметили. Проанализируйте ход своего исследования. Проследите логику и полноту действий. Повторите процесс с учётом дополнительных акцентов. Гедонистический подход не повредит. Плюс Вы получите комбинацию действий, которая станет добротной базой создания хореографической комбинации в образе, который подсказало вам подсознание.

Выбирайте следующий предмет. Изучив его подобным образом, постарайтесь объединить два предмета в логическое соответствие. Третий предмет завершит процесс, и вы почувствуете силу трехмерного пространства.

Получив опыт работы с неодушевленным предметом один на один, найдите «партнера по среде» и взаимодействуйте с партнером как часть его среды, видя в нем часть вашей среды.

Прямого контакта пока можно избежать, но взаимодействие со средой окажется живее и продуктивнее. Это естественным образом поддерживает ощущение среды и состояние взаимодействия в ней, ведь рядом появляется некто, испытывающий чувства, аналогичные вашим.

С. Пекстон предположил и развил свое предположение об удивительном воздействии на наше тело явно выдуманных образов: «Например, если вас попросили вообразить, что ваша голова наполнена газом легче воздуха, очень трудно не отреагировать вытягиванием шеи и напряженной осанкой. Почему это происходит? Возможно, это связано с некоторого рода мобилизацией всех подсистем тела, как при поиске потерянного объекта. Восприимчивость тела к

деятельности на поиск нового способа, приема решения возникающих творческих специальных задач и их реализация в профессиональной деятельности [11, с. 146].

Профессионально-творческие способности не позволяют педагогу останавливаться в своем развитии, а побуждает личность дальше развивать интеллект, приобретать знания, расширять кругозор. В процессе трудовой деятельности представители любых специальностей сталкиваются с массой своеобразных, специфических проблем, то есть, вынуждены постоянно искать новые способы и методы решения различных профессиональных задач. Следовательно, развитые профессионально-творческие способности необходимы для достижения высот профессионализма практически в любой области человеческой деятельности. Поэтому в структуре профессиональной компетенции воспитателя профессионально-творческие способности занимают одно из ведущих мест, а их развитие является актуальной задачей высшего профессионального образования.

В целом, можно определить способности как индивидуальные, устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям деятельности и нахождению (т.е. созданию) наиболее продуктивных способов получения искомых результатов в ней.

Профессионально-творческие способности воспитателя ДОУ рассматриваются нами как совокупность свойств и особенностей личности, характеризующих степень их соответствия требованиям определенного вида профессионально-творческой деятельности и обуславливающих уровень её результативности, позволяющих целеустремленно и последовательно осваивать актуальные теоретические разработки и инновационные практические решения, и побуждающая к поиску своего нетрадиционного пути в избранной сфере педагогической деятельности.

Развитие профессионально-творческих способностей у воспитателей ДОУ как составная часть педагогического мастерства. При этом профессионально-творческие способности воспитателя рассматриваются нами как совокупность свойств и особенностей личности, характеризующих степень их соответствия требованиям определенного вида профессионально-творческой деятельности и обуславливающих уровень её результативности, позволяющих целеустремленно и последовательно осваивать актуальные теоретические разработки и инновационные практические решения, и побуждающая к поиску своего нетрадиционного пути в избранной сфере педагогической деятельности.

В настоящее время в педагогических исследованиях широко используется метод моделирования. Моделирование – это метод создания и исследования моделей. Изучение модели позволяет получить новое знание, новую целостную информацию об объекте.

Существенными признаками модели являются: наглядность, абстракция, элемент научной фантазии и воображения, использование аналогии как логического метода построения, элемент гипотетичности. Иными словами, модель представляет собой гипотезу, выраженную в наглядной форме.

Важным свойством модели является наличие в ней творческой фантазии. Формами моделирования, скажем, воспитательного процесса могут стать концепции, парадигмы, различные сценарии, деловые и познавательные игры. Процесс создания модели достаточно трудоемкий, исследователь как бы проходит через несколько этапов.

Первый – тщательное изучение опыта, связанного с интересующим исследователя явлением, анализ и обобщение этого опыта и создание гипотезы, лежащей в основе будущей модели.

Второй – составление программы исследования, организация практической деятельности в соответствии с разработанной программой, внесение в неё коррективов, подсказанных практикой, уточнение первоначальной гипотезы исследования, взятой в основу модели.

Третий – создание окончательного варианта модели. Если на втором этапе исследователь как бы предлагает различные варианты конструируемого явления, то на третьем этапе он на основе этих вариантов создает окончательный образец того процесса (или проекта), который собирается воплотить.

Анализ научных исследований в области творческого развития личности (А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Н.С. Лейтес, А.Н. Лук, А.М. Матюшкин, Дж. Рензулли, А. Тейлор, Б.М. Теплов, Л.Л. Терстоун.) позволил выделить механизмы, психолого-педагогические условия и методы формирования профессионально-творческих способностей воспитателей в процессе профессиональной подготовки. Ведущими механизмами формирования профессионально-творческих способностей воспитателей выступают: трансформация когнитивного содержания в эмоциональное, мотивация творческой профессиональной деятельности, установка на профессиональное творчество, рефлексия (С.Н. Бегидова, И.П. Калошина, Е.Л. Яковлева).

Процесс развития профессионально-творческих способностей целесообразно строить, опираясь на стадии творческого поиска (Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин, А.Н. Лук, Я.А. Пономарев), которые являются, в сущности, стадиями решения познавательных проблем. Таковыми являются: интеллектуальная подготовка (усмотрение проблемы, сбор необходимых данных), постановка задачи, поиск вариантов решения задачи, анализ найденных вариантов и выбор оптимального, реализация и проверка решения, коррекция.

При выделении этапов образовательного процесса, направленного на развитие творческих способностей воспитателя ДОУ, мы опирались на исследования С.Н. Бегидовой, М.Я. Виленского, З.А. Муртазовой в которых исследовались процессы развития творческого мышления и творческой деятельности воспитателей в процессе профессиональной самоподготовки [1; 2; 8].

Развитие творческих способностей воспитателей необходимо осуществлять в образовательном процессе через последовательно взаимосвязанные этапы: репродуктивно-нормативный, нормативно-творческий и собственно творческий. Репродуктивно-нормативный этап направлен на овладение под руководством воспитателя-методиста алгоритмом творческого решения задач, формирование репродуктивных умений использования данного алгоритма при решении конкретных задач в стандартных условиях. Нормативно-творческий этап ориентирован на развитие самостоятельности и доказательности мышления, его многовариативности; развитие творческого воображения, приобретение навыков самостоятельной учебно-познавательной деятельности, а также на сознательное использование алгоритма творческого решения задач с элементами новизны. Собственно творческий этап предполагает формирование у воспитателей навыков самостоятельной

восприятие, касание и тактильное восприятие, звук и слуховое восприятие как импульсы к действию. Есть ли повод к выделению отдельного термина «Бесконтактная импровизация», существует ли такое определение? Правомерно ли оно по отношению к творческому взаимодействию фантазии, музыки, эмоции и тела исполнителя? Как изначально отключить все контакты с партнером и предметом? Можно сознательно отказаться от партнера и музыки.

Я бы теперь осознано выбрала тишину при закрытых глазах. «Черный кабинет» как одежда сцены стал выбором многих режиссёров, отдающих дань каждому пучку света, вовремя явившемуся к развитию сюжета. Так вот, уйдя от контакта с окружающей средой в личный «черный кабинет», мы остаемся наедине со своими возможностями обонять, осязать, слышать и видеть, не исключая дыхание и движение. Способность дышать уравновесит внутреннее состояние. Выберите место, сядьте и закройте глаза. Как долго вы сможете оставаться вне контакта? Как долго сможете не проявлять интерес к месту собственного расположения? Сможете ли определить промежуток времени собственно внутреннего созерцания?

Постарайтесь дать оценку своего ощущения. После чего у вас возникла потребность к движению? Захотелось ли вам открыть глаза уже на выдохе? Или вы испытали потребность создать звук или услышать его? Звук собственного голоса или звук извне привел к желанию действовать? На каком уровне действие? Провести рукой вокруг? Прыгнуть? Присесть? Покатиться? Крикнуть? Стукнуть?

Все эти вопросы из внутренних диалогов импровизирующих.

Снова закройте глаза, походите по площадке, и когда не будете определять место расположения – сядьте. Сколько теперь вам понадобилось времени для возникновения желания открыть глаза? Ускоряет ли неизвестность места расположения момент включения желания исследования?

Какого результата мы ожидаем от импровизации: быстрого постановочного процесса или процесса углубленного изучения и анализа происхождения движения внутри организма? В зависимости от этого можно ограничивать или не ограничивать количество времени на выполнение определенных действий. «Действия» в заданном режиме не должны восприниматься исполнителями как «задания». Это в корне изменит естественность восприятия. Я бы настаивала на углубленном процессе изучения и анализа происхождения движения внутри организма, поскольку это процесс познания принципа действия, что впоследствии всегда приводит к продуктивному постановочному процессу гораздо быстрее, нежели простое подражание предыдущему опыту, а временные рамки, отвечающие внутренним циклам, установит сам организм. Более того, результативным становится процесс, вызывающий интерес, а не требование результата любой ценой.

Положение тела должно быть мобильным к свободному перемещению по площадке. Поза коллапса и внутренняя спокойная собранность организуют потенциально творческое состояние.

Рассмотрим предлагаемые обстоятельства для создания творческого комфорта. Вы оценили свое ощущение познания «околособственного пространства», получили состояние комфорта в достаточном уединении и начали движение, сохраняя позу колапса. Постарайтесь слиться с потоками

Фокин и Анна Павлова, расширив рамки балетного консерватизма и подарив миру «Лебедя» Сен-Санса. И целый пласт практик работы с телом образовали модерн танец как отдельный вид хореографического искусства. Музыканты, отпуская фантазию и давая волю импровизации, подарили нам богатое наследие джазовой музыки. Иллюстратор Стив Каттс (Лондон) считает, что катализатором перемен есть искусство как выражение себя. «Безумие человечества — это бесконечный сосуд вдохновения», — говорит художник, создавая карикатуры, которые критикуют рутину современной жизни, визуально опираясь на изменение пластики тела человека. Именно в пластике тела нашли свой диалог с социумом модернисты XX ст.: импрессионизм импровизации А. Дункан (США), экспрессионизм уродливого жеста М. Вигман (Германия), конструктивизм кинетографии Р. Лабана (Германия), система стрейчинга телесных и тканевых решений М. Грехем (США), авангардизм М. Каннингхема (США) в применении теории случайности Дж. Кейджа к созданию движения, ревербация корректирующих равновесие движений в критических для тела условиях Т. Браун (США), механистичность жеста К. Сапорта (Франция).

Итак, рассмотрим импровизацию в пластике движения тела человека. Поскольку продукт движения тела нематериален и имеет лишь временные рамки существования, можно смело подходить к включению потенциала бессознательного и подсознательного без боязни испортить уже созданные материальные ценности. С другой стороны, оставить в памяти продукт импровизации движения тела так же трудно. Поэтому автор базовых практик на основе импровизации Стив Пекстон (США) подчеркивал роль отдельно персонифицированного присутствия для наблюдения и фиксации элементов, вызывающих интерес, а так же страховки тела исполнителя в случае коррекции выполнения опасных элементов в соответствие с соблюдением техники безопасности. Не менее полезен процесс наблюдения, так как наблюдающий находится в сильной концентрации внимания, что само по себе есть тренингом. Сегодня можно прибегнуть к видеокамере для сбора информации, но живое общение никогда не будет лишним и лишь придаст эмоциональный аспект.

Необходима ли для импровизации музыка? Если хочешь слушать музыку – она необходима, если хочешь слушать себя – излишня. Музыка поведет за собой, предложит образы, темп, ритм, стиль, настроение, манеру движения. И если готовность отдаться музыке, пойти вслед за мелодией превалирует – идите следом. Наслаждение «музыкальным рядом» организует организм на продуктивное сотрудничество в создании образа. Если же вы ищите свой акцент движения, свое проявление в использовании или интеграции элементов и хотите узнать свой потенциал, то тишина подарит глубину звука пространства, ощущение силы дыхания и пульса, внешние шумы информативно наполнят источник слуха.

Импровизацию в танце разделили на два вида – бесконтактную и контактную. Таким образом, вступая в раздел «Бесконтактной импровизации», мы имеем право обозначить модель контакта и его отсутствия. Контакт – это взаимодействие с партнером. Кто партнер и какое возможно взаимодействие? Партнер – человек, предмет, костюм, музыка, пол, воздух, шум, эмоция, тишина. Партнером есть сама жизнь, желание жить, желание творить, искать, сомневаться, радоваться. Нет повода отклонить хотя бы одну вышеприведенную модель. Тогда контактом будет взгляд и визуальное

постановки проблемы, ее анализа и решения; навыков самостоятельной профессионально-творческой деятельности; развитие самостоятельности и неконформности мышления при выполнении творческих профессиональных задач.

При построении модели процесса формирования профессионально-творческих способностей воспитателей ДОУ мы исходили из системного-деятельностного и личностно-оринтированного подходов к педагогической деятельности.

Данные подходы дают основание описать модель процесса процесса формирования профессионально-творческих способностей воспитателей ДОУ к профессиональной деятельности посредством следующих блоков: целевого, содержательного, технологического и критериально- результативного (рис.1).

Цель: формирование профессионально-творческих способностей воспитателя ДОУ			
Компоненты профессионально –творческих способностей			
Профессионально-творческое мышление	Профессионально-творческое воображение	Знания на основе опыта	Рефлексия
Педагогические условия			
конструирование содержания подготовки воспитателя из элементов углубленной подготовки;	обеспечение процесса педагогической практики различными видами заданий исследовательского и проектного характера		
Этапы	**Цели этапа**	**Задачи этапа**	**Формы, методы и средства**
Информа-ционный	становление способностей воспитателей к субъективному творчеству (воспитатель-методист обучает)	Формирование репродуктивных умений при решении типовых профессиональн ых задач, овладение алгоритмом решения творческих задач	*Лекции*: «Творческие способности в структуре компонентнов педагогического мастерства воспитателя», «Развитие творческих способностей воспитателей ДОУ как основа педагогической деятельности», «Развитие творческих способностей воспитателей в процессе обучения как педагогическая проблема». *Семинар* «Развитие творческих способностей педагогов в продуктивной деятельности». *Семинары – практикумы:* «Ступеньки к творчеству», «Мое педагогическое творчество». *Психологический практикум* «Диагностика творческих способностей детей и учет ее результатов в деятельности воспитателя ДОУ» *Мозговой штурм* «Как
Нормативно -творческий	становление у воспитателей способностей к самостоятельном у субъективному творчеству (воспитатель-методист обучает и контролирует)	Формирование сознательного применения алгоритма творческого решения профессиональн о-нормативных задач	
Собственно творческий –	становление у воспитателей способностей к самостоятельном у творчеству	Использование алгоритма творческого поиска при решении	

	(воспитатель-методист консультирует и контролирует)	нестандартных творческих профессиональн ых задач	повысить мотивацию самообразования воспитателей ДОУ». *Деловая игра* «Аукцион творческих идей». *Ролевая игра* «Развитие творческих способностей - разброс мнений» *Тренинг* "Развитие творческих способностей педагога" самостоятельная, научно-исследова-тельская работа; объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, частично-поисковые, исследовательские и творческие методы обучения; технология создания и презентации портфолио.
↓			
Критериально-результативный компонент			
Результат: готовность воспитателей к профессиональной творческой деятельности; представляет собой синтез выделенных критериев, позволяющих определить уровни развития профессионально-творческих способностей в педагогической деятельности.			
Критерии: - мотивационный (осознание значимости профессионально-творческих способностей воспитателя ДОУ; положительная мотивация для развития творческого потенциала). **- познавательный** (наличие определённых знаний для развития профессионально творческих способностей; умение принимать творческие умения). **- творческий** (способность к творчеству, умение решать творческие задачи).			**Уровни** критический, допустимый, оптимальный

Структурно-содержательная модель развития профессионально-творческих способностей (ПТС) воспитателя ДОУ включает е компоненты, критерии и уровни; организационный-психолого-педагогические условия и механизмы; процессуальный блок - этапы (репродуктивно-нормативный, нормативно-творческий; собственно творческий), совокупность педагогических средств, диагностику и коррекцию процесса развития профессионально-творческих способностей воспитателей.

Выводы. Таким образом, теоретическая и практическая важность и актуальность изучения этого вопроса определяется необходимостью создания с учетом особенностей протекания творческого процесса таких методов идентификации креативности, которые обеспечат более адекватное отражение их реального творческого потенциала.

Реализация авторского подхода к развитию профессионально-творческих способностей у воспитателей ДОУ потребовала разработки теоретической модели данного процесса. Модель послужила методологическим ориентиром исследования и определила стратегию экспериментальной работы.

Формирование профессионально-творческих способностей воспитателей ДОУ мы понимаем как научно обоснованное управление процессом

Ключевые слова: контактная импровизация, наблюдающее сознание, физическое тело, мысленное отношение, память тела, перепрограммирование рефлексов.

Annotation. This article reveals a process of person`s self-identification in the emotionally-oriented surroundings due to the tactile interaction with the object of perception. The part of the surroundings is the process of contact improvisation as a way to create something new through understanding one`s inner resources. This method may become a solution for teachers who became burned out at work.

Keywords: contact improvisation, observing perception, physical body, mental attitude, body`s memory, re-programming of the reflexes.

Введение. Практика деятельности человека сегодняшнего показывает, что существование технологий производства способно предопределить дальнейшее развитие процесса творения, вытеснив возможность творчества человека завтрашнего.

Формулировка цели статьи. Эффективность процесса развития профессиональной компетентности специалиста в любой сфере деятельности, а в образовательной – прежде всего, состоит в способности создания нового элемента из базы имеющихся общепринятых составляющих. Это возможно путем аналитических преобразований когнитивных характеристик в рамках системы или эвристических открытий, выходящих за рамки системы. Для последних в условиях эмоционально-информационной среды нами рассмотрен целевой комплекс психофизиологических усилий реципиента для перепрограммирования собственных рефлексов.

Изложение основного материала статьи. Формирование информационной и коммуникативной компетентности специалиста частично даст ответ на вопрос: что станет завтра потенциалом, платформой, фундаментом для выращивания нового знания? Как не раствориться в растущем количестве штампов, мод и других способов подражания? И, как следствие, как передать эту способность подрастающему поколению?

Что как не сиюминутная реакция организма на внешний раздражитель или включение внутреннего импульса к действию дает эвристический вектор. Ярким способом самопознания и познания предмета является импровизация. Как форма творчества импровизация принимается и применяется не всеми, но в любой деятельности этот прием приводит к расширению познания. Инструмент «импровизация» должен приходить в практику к ищущим, готовым к самопознанию личностям, способным входить в состояние глубокого осознанного доверия и запоминать ценный опыт коммуникации. Доверие является ключевым моментом, так как лишь в состоянии доверия к окружающей среде вы можете отпустить контроль и не пытаясь быть экстравагантным, неординарным, гениальным, найти истину в простоте, порожденной вниманием к окружающей среде.

Обратитесь к «забытому старому», поставьте себя у истоков объекта, погрузитесь и почувствуйте среду создания применительно к себе. Можно представить себя этим предметом, рассмотреть подробности, добавить детали, расставить акценты. Предмет или идея откликнутся, покажут другие ракурсы существования, и вектор понимания выведет к вектору изобретения.

Обратимся к примеру создания зрительных пластических образов. Не случайно первое произведение на приемах импровизации создали Михаил

процессе профессиональной подготовки студентов, что является важным условием формирования информационной культуры будущих учителей филологических специальностей.

Литература:

1. Александрова, Наталья Алексеевна. Разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута студентов педвуза в условиях дистанционного обучения / Н. А. Александрова // Альманах «Продуктивное образование»: Педагогическая деятельность в продуктивном образовании. – Вып. 3. – М.: Экшен, 2005. – С. 115–118.

2. Бужиков, Роман Петрович. Психолого-педагогічні вимоги щодо створення і навчального призначення педагогічного програмного забезпечення / Р. П. Бужиков // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Т. 50. Вип. 37. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2006. – С. 92-98.

3. Волобуєва, Тетяна Борисівна. Інформаційні технології в освіті: метод. посіб. / Т. Б. Волобуєва. – Донецьк: Каштан, 2007. – 138 с.

4. Гершунский, Борис Семенович. Компьютеризация в сфере обучения: проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский. – М. : Педагогика, 1987. – 231 с.

5. Захарова, Ирина Гелиевна. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Захарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

6. Значенко, Олена Павлівна. Формування інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Значенко Олена Павлівна. – Київ: Б.в., 2005 . – 228 с.

7. Машбиц, Ефим Израилевич. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

8. Трайнев, Владимир Алексеевич. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): учебное пособие / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – 4-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2009. – 280 с.

Педагогика

УДК 792.8+396

кандидат искусствоведения, доцент Шабалина Елена Николаевна
Харьковская государственная академия культуры (г. Харьков)

ПЕРЕПРОГРАММИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСОВ КАК ПУТЬ К ЭВРИСТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ

Аннотация. Статья раскрывает процесс самоидентификации личности в эмоционально ориентированной среде посредством тактильного взаимодействия с объектом восприятия. В качестве составляющей данной среды рассматривается процесс, подводящий к практике контактной импровизации как к средству создания нового через познание своего внутреннего ресурса. Предложенный подход может быть полезен для решения проблемы профессионального выгорания педагогов.

пробуждения и развития у педагогов описанной совокупности свойств и особенностей личности.

Об уровне способностей можно судить по уровню результативности деятельности. Если в структуре личности педагога гармонически сочетается несколько способностей при ведущей роли педагогических, то можно говорить о талантливости педагога. Сочетание способностей обеспечивает достижение очень высоких результатов в педагогической работе.

Литература:

1. Бегидова С.Н. Основы формирования опыта профессионально-творческого мышления педагога: учеб.пособие. Майкоп, 2007.168с.

2. Виленский, М.Я. Профессионально-творческое развитие специалиста физической культуры и спорта в процессе обучения / М.Я. Виленский, С.Н. Бегидова. – М.; Иркутск, 2004.

3. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. — М.: Просвещение, 1968.

4. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. // Дис. д-ра психол. наук. Л., 1964.

5. Крутецкий В.А. Проблема способностей в психологии / В.А. Крутецкий. -М.: Знание, 1971. -109с.

6. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. - М., 1971. -279 с.

7. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.

8. Муртазова З.А. Формирование профессионального мышления у будущего учителя (на примере учителей английского языка): Дис . канд. пед. наук / З.А Муртазова. Майкоп, 1999. - 173 с.

9. Педагогічна майстерність / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

10.Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий./ Б.М.Теплов. // Вопросы психологии. - № 8 – 1961 – 9 – 20.

11.Туркина М.А. Профессиональная компетентность субъектов деятельности и основы ее совершенствования / М.А. Туркина, М.В. Гулагова // Образование в XXI веке: материалы Всерос. науч. заочной конф. Тверь: Буквица, 2003. - 244 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель-методист отделения планирования и контроля качества учебного процесса и практики учебного отдела
Лисецкая Ирина Анатольевна
Крымский филиал Краснодарского университета
МВД России (г. Симферополь)

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ДОСТИЖЕНИЯ КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье проанализирована проблема готовности будущих педагогов в условиях вуза к педагогической деятельности. Рассмотрены понятия «готовность», «готовность к педагогической деятельности». Выделены аспекты организации образовательного процесса в вузе, которые позволяют включать студента в реальную практическую деятельность.

Ключевые слова: готовность, готовность к педагогической деятельности, образовательный процесс.

Annotation. The article analyzes the problem of readiness of future teachers in the conditions of the University for teaching. Examines the concept of «preparedness» and «readiness for pedagogical activity». Selected aspects of the educational process in the University that allows you to include the student in actual practice.

Keywords: the willingness, the readiness to pedagogical activity, educational process.

Введение. В условиях современного образования возникает проблема подготовки высококвалифицированных кадров, способных быстро приспосабливаться к новым условиям, обладающих высоким профессионализмом, востребованных на рынке труда. В этой связи особенности структуры и закономерности профессионального и личностного самоопределения необходимо учитывать уже в процессе обучения в вузе, т.е. на ранних стадиях профессионализации. Поэтому наиболее актуальной становится задача выявления профессионально-личностных особенностей, влияющих на готовность будущих педагогов на этапе обучения в вузе. Но если для периода школьного обучения эти вопросы достаточно проработаны, то для этапа студенчества они продолжают оставаться открытыми.

Формулировка цели статьи. Теоретический анализ понятия «готовность», «готовность к педагогической деятельности», определение специфики готовности к профессиональной деятельности будущего педагога.

Изложение основного материала статьи. Результатом профессиональной подготовки будущих учителей является их готовность к осуществлению педагогической деятельности. Иногда понятие «готовность к профессиональной деятельности» и «профессиональная подготовка» отождествляется, с чем нельзя соглашаться. Так, О. Абдуллина [1] указывает на то, что понятия «подготовка» и «готовность» очень близки, взаимосвязаны, взаимообусловлены, но не синонимичны. Справедливым в этом плане является

С целью определения возможных путей повышения эффективности процесса преподавания филологических дисциплин за счет применения ИКТ проанализированы диссертационные исследования по этой проблеме.

На основе результатов экспериментального исследования Р. Бужиков [2] показывает, что применение ИКТ в процессе изучения иностранных языков является продуктивным и подтверждает следующее:

1. Благодаря широкому применению ИКТ увеличивается доля универсальной фактологической информации и усиливается учебно-познавательный аспект преподавания иностранного языка.

2. В рамках курса иностранного языка сочетаются знания, умения, навыки, приобретенные учащимися в процессе изучения других предметов, реализует на практике принцип межпредметных связей.

3. Интегрирование языка, литературы, музыки, изобразительного искусства на занятиях по иностранному языку усиливает развивающее влияние содержания предмета на личность, внутренне мотивируя ее познавательную деятельность.

4. Усвоение электронной информации на занятиях по иностранному языку предусматривает развитие познавательной активности учащихся, расширяет их эрудицию, способствует овладению нового «образа мира», развития интеллекта, формированию информационной и духовной культуры.

По пониманию Р. Бужикова, как средство наглядности и носитель информации ИКТ выполняют следующие дидактические функции в процессе изучения иностранных языков:

– повышают степень наглядности, конкретизируют понятия, явления, события;

– организуют и направляют восприятие;

– обогащают круг представлений и понятий учащихся, стимулируют интерес к изучаемому предмету;

– создают эмоциональное отношение к учебной информации;

– делают доступным материал, который без ИКТ был недоступен;

– активизируют познавательную деятельность, способствуют развитию мышления, наблюдательности;

– является средством повторения, обобщения и систематизации знаний;

– иллюстрируют связь теории с практикой;

– наиболее подробно отвечают интересам и запросам учащихся в сфере науки, культуры, искусства;

– позволяют реализовать: правила обучения (от простого к сложному, от близкого к далекому, от конкретного к абстрактному); основные дидактические принципы (принцип доступности, прочности, сознательности и активности, научности, связи теории с практикой, сочетание наглядности с абстрактным мышлением); методы обучения (иллюстрация, демонстрация, показ); дидактические цели (изучение материала, закрепление, формирование навыков), которые обеспечивают лучшее запоминание материала и тому подобное. Все это, безусловно, способствует интенсификации учебного процесса и повышению его качества [2, с. 97].

Выводы. Таким образом, формирование и развитие информационной культуры будущего учителя – это не только цель образования, но и средство, позволяющее наиболее эффективно осуществлять образовательные процессы. Информатизация образования предлагает широкое применение ИКТ в

исследовательской работы учащихся, проведения практических занятий и подготовки материалов к уроку) [8, с. 196].

По нашему мнению, педагогические программные средства целесообразно разделить на ППС, созданные профессионалами, которые реализуют современные достижения в области ИКТ и методики преподавания предмета и готовы к применению для оказания помощи ученикам и преподавателю в обучении. И, с другой стороны, созданные самим учителем на базе: 1) универсальных программных средств таких, как текстовые, графические, музыкальные и табличные редакторы, программы создания компьютерных презентаций и публикаций, системы управления базами данных; и 2) разработанных ППС, открывающие доступ к самостоятельному созданию собственных учебных программ без обращения к языкам программирования.

Использование технологий мультимедиа, гипермедиа, виртуальная реальность, гипертекст в ППС придает им весомые дидактические преимущества по сравнению с традиционными средствами обучения:

– создается учебная среда с ярким и наглядным представлением информации за счет использования технологий мультимедиа и гипермедиа, что особенно привлекательно для учащихся;

– возможность интеграции больших объемов информации;

– значительное упрощение навигации и возможность выбора индивидуальной схемы изучения материала благодаря использованию гипертекстовых технологий и ссылок;

– на основе моделирования процесса обучения становится возможным дополнить ППС тестами, направлять траекторию изучения темы, осуществлять обратную связь [2, с. 95].

Важной составляющей ИКТ являются сети. Всемирная глобальная сеть Интернет добавила возможности быстро находить и получать любую информацию, общаться с помощью электронной почты. Интернет несет в себе огромный потенциал образовательных возможностей, среди которых следует отметить:

– информационные: доступ к электронным библиотекам, журналам, газетам, образовательным порталам; информирование как учеников, так и преподавателей по кругу тем, связанных с их учебной и преподавательской деятельностью; реклама через Интернет образовательных учреждений и новые методические пособия, выпущенные в традиционном печатном виде – для управления системой образования; услуги по рекламе и рассылке инструктивных и методических материалов, предоставление доступа к юридическим и другим базам данных;

– интерактивные: дистанционное образование, возможность участвовать в международных проектах, WEB-олимпиадах, конкурсах, конференциях;

– коммуникационные: электронная почта, форумы, ЧАО, возможность присоединения к различным образовательным центрам, школьным и студенческим союзам, обмена опытом с учениками, студентами, коллегами;

– дидактические: использование методических материалов учебного и общеразвивающего характера, разработанного другими учителями; отработка различных навыков и тестирования on-line, представление способа овладения умениями применения ИКТ в обучении [3, с. 74].

утверждение С. Литвиненко о том, что «подготовка выступает средством формирования готовности к деятельности, а готовность является результатом и показателем качества подготовки, реализуется и проверяется в деятельности» [4].

Обстоятельный анализ данной проблемы дает основания утверждать, что понятие «готовность к профессиональной деятельности» имеет неоднозначную психолого-педагогическую интерпретацию. Термин «готовность» в словаре С. Ожегова определяется как согласие что-то сделать; состояние, при котором все сделано, готово для чего-нибудь [6].

В психолого-педагогическом словаре готовность к профессиональной деятельности трактуется как психическое состояние или предстартовая активизация будущего специалиста, в состав которой входят: понимание им своих целей; оценка существующих условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата.

Готовность к профессиональной педагогической деятельности А. Троцко рассматривает [8] как сложное социально-педагогическое явление, которое содержит в себе комплекс индивидуально-психологических качеств личности и систему профессионально-педагогических знаний, умений, навыков, обеспечивающих успешность реализации профессионально-педагогических функций.

Готовность к конкретной деятельности обусловливается наличием соответствующих способностей и общих психологических условий, необходимых для успешного осуществления деятельности: положительное отношение к деятельности; наличие трудолюбия, организованности, самостоятельности, целеустремленности, настойчивости, чувства удовлетворенности от напряженной работы, радости творчества; наличие благоприятных для деятельности психических состояний; фонд знаний, умений, навыков в соответствующей области; индивидуально-психологические особенности в сенсорной и умственной сферах, отвечающие требованиям определенной деятельности (Л. Фридман) [10].

По мнению ученых М. Дьяченко и Л. Кандыбович [2] компонентами готовности будущего педагога к профессиональной деятельности являются: мотивационный (чувство ответственности за выполнение задания); ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требованиях к личности); операциональный (владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками); волевой (самоконтроль, умение управлять своими действиями); оценочный (самооценка своей подготовленности и соответствия процесса решения учебных задач эталонным образцам).

Педагоги акцентируют внимание на выявлении факторов и условий, дидактических и воспитательных средств, позволяющих управлять становлением и развитием готовности. С. Литвиненко [4] подчеркивает, что готовность включает в себя не только профессиональные знания, умения и навыки, но и определенные личностные черты. Е. Пехота [7] акцентируют внимание на потенциальных возможностях готовности в обеспечении мобилизационности на включение в профессиональную деятельность, внутренних условий для успешного профессионального саморазвития, высокого уровня профессионального саморазвития и самосовершенствования

(А. Троцко) [8], специальной организованной подготовки студентов, в основе которой лежит интегрированное формирование личности (М. Овчинникова) [5].

Итак, основными компонентами готовности к педагогической деятельности являются:

– содержательно-операционный (система профессиональных знаний, умений и навыков, педагогическое мышление, профессиональная направленность внимания, восприятия и памяти);

– мотивационно-целевой (положительное отношение и интерес к профессии, желание посвятить себя педагогической деятельности);

– оценочный (самооценка своей профессиональной подготовленности);

– ценностно-ориентационный (понимание профессиональных ценностей и этических норм, духовность, общественная активность и профессиональная ответственность);

– коммуникативно-информационный (коммуникативная компетентность; сформированность коммуникативных умений; развитие информационной культуры; использование новейших информационных технологий в профессиональной педагогической деятельности);

– креативный (развитие педагогического творчества; педагогическое мастерство и профессиональная культура; использование новых, креативных подходов в методике преподавания).

Резюмируя изложенное, подчеркнем, что в научно-педагогической литературе существует три основных подхода к определению понятия «готовность к профессиональной деятельности»:

– когнитивный (функциональный): готовность – это психическое состояние личности, то есть система свойств, обусловленная всей ее структурой, профессиональная готовность; включает положительные мотивы, необходимые знания, умения, навыки, а также профессионально важные качества (Д. Узнадзе) [9]. Этот компонент характеризует информированность педагога о сущности и содержании осуществляемой педагогической деятельности, о требованиях к личности учителя, а также уровень знаний, необходимых для эффективной профессионально-педагогической деятельности (общепедагогических, методических, специально-предметных). Современный педагог должен хорошо ориентироваться в различных отраслях педагогической науки, иметь глубокие и прочные знания по предмету, который он преподает, знать его возможности для решения педагогических и культурных задач;

– личностный: готовность – это результат подготовки, что является комплексом определенных компонентов, профессионально-педагогических знаний, умений, навыков и личностных качеств, адекватных требованиям деятельности (М. Дьяченко, Л. Кандыбович) [2];

– праксикологический (личностно-деятельностный): готовность будущих учителей правомерно рассматривать только в единстве и взаимосвязи с педагогической деятельностью (И. Зязюн) [3]. Данный компонент готовности педагога к профессиональной деятельности включает профессиональные умения и навыки, которыми должен владеть педагог для реализации функций педагогической деятельности и обеспечения ее эффективности. Он отражает степень практической готовности учителя к профессионально-педагогической деятельности.

целесообразно провести классификацию, опираясь также на способы управления учебной деятельностью. По их мнению, важнейшим средством такого управления является учебное влияние на познавательную сферу ученика со стороны учителя или средства обучения. Исходя из этого подано следующую классификацию ППС:

– первый класс – это информационные ППС (информационно-демонстрационные, информационно-сообщающие, справочно-информационные, теоретические, показательные, лекционные, объяснительно-иллюстративные, поисковые; предназначены для предъявления нового материала, получение информации, справки, поиска необходимой информации. К этому классу следует отнести также электронные варианты бумажных изданий и информационных материалов);

– второй класс – диагностирующие ППС (проверяющие, контролирующие, тестирующие), предназначены для оценки качества обучения. Используя их, ученик может сравнить ответ с эталоном, узнать о результате тестирования; осуществить статистическую обработку собственных ответов с последующей записью их результатов в базу данных. Тестовые задания стимулируют активность учащихся, побуждают их к мышлению и прививают навыки не просто воспроизводить представленную информацию, но и обрабатывать ее);

– третий класс – тренировочные ППС (предназначены для практики, тренировки, закрепления умений и навыков, применяются только после усвоения теоретического материала. Эти программы объединяют функции информационных и тестовых программ, применяются для отработки усвоения практических навыков учащихся с определенной дисциплины. Их особенностью является то, что они должны предоставлять помощь ученикам, указывать на типичные ошибки, автоматически подбирать уровень сложности задачи, иметь небольшую по объему информационную базу, но развитую интеллектуальную тестовую часть);

– четвертый класс – наставнические ППС (в которых объединены теория и практика, ориентированные на усвоение новых понятий. Они позволяют получать знания через фиксацию небольших разделов учебного материала и обеспечения обратной связи на каждом этапе);

– пятый класс – имитационно-моделирующие ППС (предназначены для моделирования или визуализации некоторых процессов, которые трудно или невозможно провести в учебной лаборатории или классе, создание микромиров. Эти ППС позволяют моделировать эксперименты или реальные жизненные ситуации, применяются для активизации поисковой деятельности учащихся);

– шестой класс – учебно-игровые ППС (создают учебные ситуации, позволяют организовать досуг и деятельность учащихся в игровой форме, способствуют развитию у учащихся памяти, реакции, внимания и других качеств);

– седьмой класс – комбинированные ППС (предусматривают применение различных стратегий, например, теории и контроля, теории и практики, игры и тренинга, то есть удовлетворяют широкому спектру потребностей обучения);

– восьмой класс – инструментальные ППС (интеллектуальные обучающие системы, которые манипулируют экспертными знаниями в узких предметных областях. Эти ППС эффективны для организации самостоятельной

знаний, умений, навыков); диагностические системы (применяются для оценки и проверки знаний и умений студентов); тренажеры и имитационные программы (демонстрируют тот или иной аспект учебной дисциплины, отражающие его основные структурные и функциональные характеристики, предназначенные для формирования практических навыков у студентов) лабораторные комплексы (моделируют определенные реальные объекты или процессы); экспертные системы (предназначены для формирования навыков принятия решений на основе опыта и знаний); базы данных и базы знаний из разных областей науки и практики (обеспечивают доступ к знаниям); прикладные и инструментальные программные средства (применяются для выполнения конкретных учебных операций: обработки текстов, составление таблиц, редактирование графической информации) [1, с. 116].

Так, Б. Гершунский классифицирует учебные программы по целевому назначению [4, с. 97]:

– управляющие и диагностирующие – программы, ориентированные на управление процессом обучения, могут быть применены как в условиях индивидуальной, так и групповой работы;

– демонстрационные учебные программы, позволяющие получать изображения на экране монитора, что дает возможность дополнить учебный материал демонстрациями различных явлений и процессов;

– генерирующие учебные программы, обеспечивающие каждого ученика отдельным заданием, которое соответствует его индивидуальным возможностям, что является необходимым при проведении контрольных работ, а также в самостоятельной работе учащихся;

– операционные учебные программы, предоставляющие возможность самостоятельно ставить и решать задачи с помощью компьютера, такие как: вносить изменения в схемы или корректировать определенные конструкции;

– контролирующие программы способны проводить опросы и наблюдать за уровнем успеваемости, учитывая индивидуальный подход к каждому ученику;

– моделирующие учебные программы, имитирующие эксперименты в виртуальной научно-исследовательской лаборатории.

В исследовании Е. Машбиц [7, с. 82] приведена классификация учебных программ по основной функции в учебном процессе:

Первая группа – наставнические (tutorial) и тренировочные (drill-and-practice) программы, отличающиеся по степени управления деятельностью ученика.

Вторая группа – имитационные, имитационно-моделирующие и игровые программы с меньшим давлением по управлению со стороны компьютера деятельностью ученика.

Третья группа – программы, позволяющие применять компьютер как средство учебной деятельности.

Четвертая группа – программы, обеспечивающие обучение, при котором основная роль переводится на ученика.

Классы ППС тесно связаны с формой учебной деятельности, поэтому классификацию необходимо рассматривать в контексте цепочки: теория, практика, контроль (завершенный фрагмент обучения) [7, с. 86].

В то же время по утверждению некоторых специалистов (Е. Балыкина, Р. Бужиков, С. Григорьев, И. Захарова, Л. Карташова, Ю. Машбиц)

Перечисленные компоненты находятся в отношениях взаимосвязи и взаимозависимости: отрицательное отношение к профессии, отсутствие представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, о требованиях к личности педагога не позволяет овладеть в полной мере способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками; и, напротив, положительное отношение к избранной профессии, полные и адекватные представления о ней способствуют повышению эффективности процесса профессиональной подготовки.

Таким образом, готовность выступает как результатом профессионально-педагогической подготовки, так и условием успешной профессиональной деятельности.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующий вывод, что этические отношения, профессиональная культура, принципы и правила деятельности специалистов в области юриспруденции в Российской Федерации четко определены и регламентируются законодательством. Каждый день специалист в области юриспруденции сталкивается со сложными моральными проблемами, для решения которых ему приходится выстраивать свое поведение, соблюдая требования не только законодательства, но и профессиональной культуры.

Литература:

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования: метод. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений. – [2-е изд. перераб. и доп.] / О. А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л. Психология высшей школы. – М.: Харвест, 2006.

3. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук. метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

4. Литвиненко С. Н. Педагогические и управленческие технологии развития спорта для всех // ТПФК. 2004. – № 10. – С. 11-14., с. 208

5. Овчинникова М. В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза / М. В. Овчинников // Новые педагогические исследования. Приложение к журналу «Профессиональное образование». – 2007. – №5. – С. 151-155

6. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов. / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 19-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1987. – 750 с.

7. Пєхота О. М. Сучасні підходи до педагогічної підготовки вчителя іноземної мови: концепція, зміст, модель, перспективи розвитку / О. М. Пєхота // Наукові праці Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Миколаїв, 2002. – С. 47-52.

8. Троцко Г. В. Теоретичні основи виховання та навчання. Навчальний посібник. – Харків: «ОВС», 2002. – 400 с.

9. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. – с. 501

10. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Д. Кулагина. – М.: Просвещение, 2001. – 288 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель Наимова Елена Альбертовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

КАК РАЗВИТЬ ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ? РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ДИАЛОГОВОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. Статья посвящена методам стимулирования запуска творческого мышления в рамках диалогового обучения. Рассматриваются уровни развития творческого потенциала, которые можно соотнести с этапами освоения компетенции на базе структурно-уровневой организации психологического механизма творчества.

Ключевые слова: творчество и компетентность, творческое мышление, продуктивные и репродуктивные компоненты мыслительной деятельности, уровни освоения компетенции, методы стимуляции мышления.

Annotation. This article is devoted to creative thinking stimulating methods in interactive learning training system. It is researched correlation between creative potential progress levels and creativity psychological mechanism structural-ranks organization basis competence development stages.

Keywords: creativity and proficiency, creative thinking, productive and reproductive components of mental activity, methods of thinking stimulation.

Введение. В условиях модернизации высшего образования формирование личностных и профессиональных качеств выпускника-филолога современного вуза в соответствии с ФГОС ВО зависят от реализации компетентностного подхода. Компетентностный подход диктует логику противоположную традиционной образовательной практике, он предполагает движение не от содержания к результатам образования, а противоположное: от результатов образования – к содержанию. При этом акцент делается на овладение обучающимися инструментами деятельности и познания, повышается значимость универсальных умений и готовности к профессиональной деятельности. Компетентность предполагает не только постоянное обновление знаний, но и владение информацией для решения задач в постоянно меняющихся условиях, т.е. способность выбирать оптимальное решение из множества. Для того, чтобы знания и умения обладали мобильностью, гибкостью и соответствовали современной научной мысли, необходимо развивать творческий потенциал будущих филологов, их готовность к саморазвитию, самореализации.

Компетентность находится в вероятностных отношениях с креативностью, что выражается в неоднозначности. С одной стороны, для того, чтобы творить, надо много знать, с другой – знания ограничивают стремление разрушать стереотипы. Слишком большая эрудиция мешает творчеству.

Цель и задачи исследования: определить формы и методы обучения,

А. Значенко [6] считает, что средства обучения можно условно разделить на традиционные и информационно-коммуникационные (см. рис. 2).

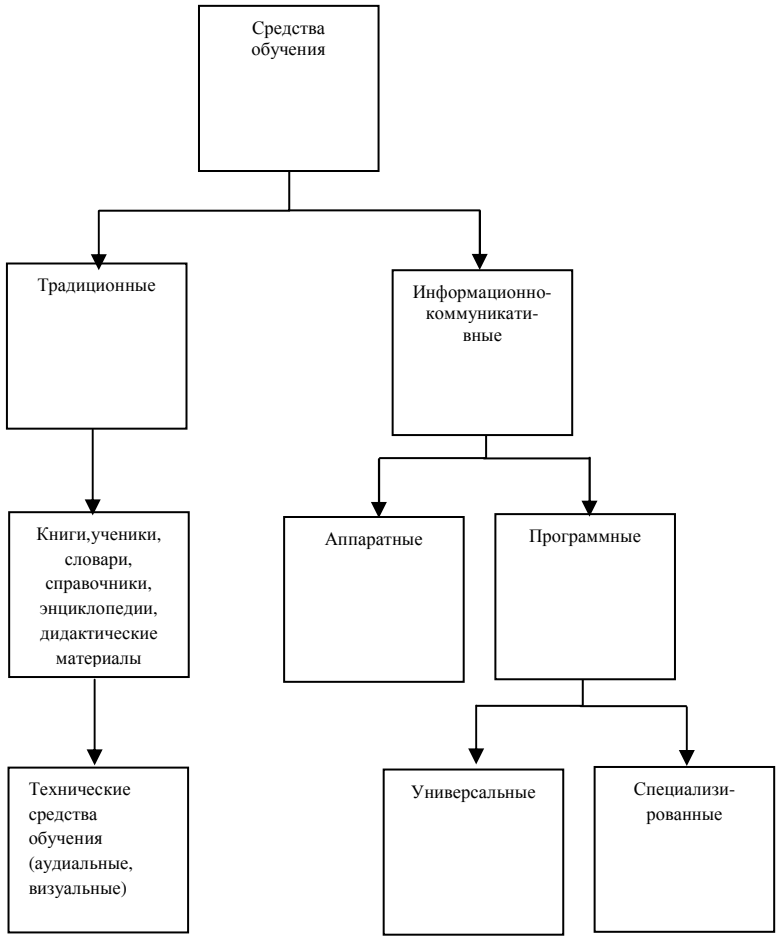


Рис. 2. Классификация способов обучения (по О. Значенко) [6]

В учебных заведениях наибольшее распространение получили педагогические программные средства (ППС), под которыми, вслед за Н. Александровой, будем понимать приложения для организации и поддержки учебного диалога пользователя и компьютера [1]. Среди ППС можно выделить: компьютерные учебники (предназначены для формирования новых

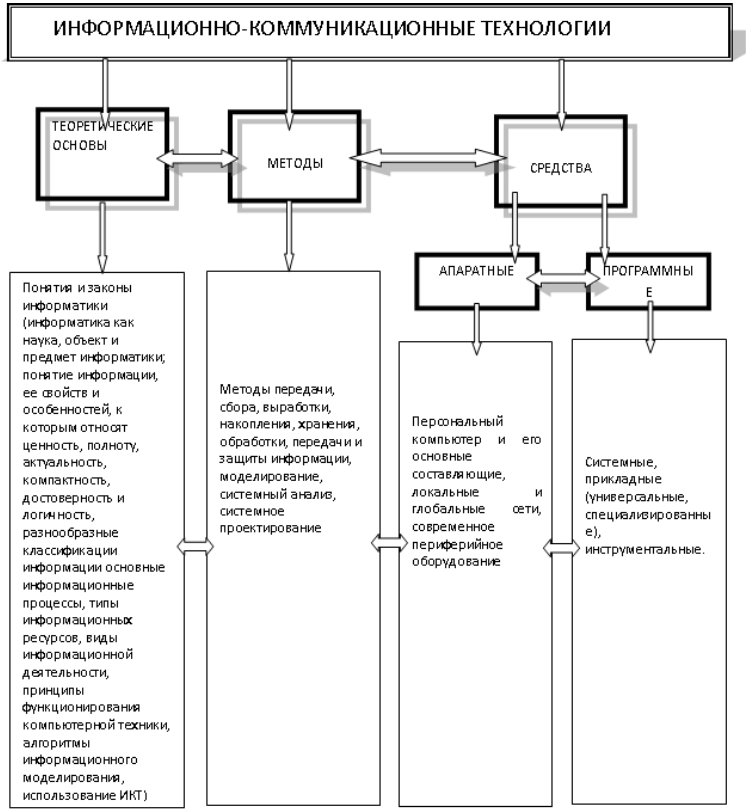


Рис. 1. Составляющие информационно-коммуникативных технологий

Считаем целесообразным провести классификацию информационно-коммуникационных технологий по способу их применения в деятельности учителя филологических специальностей. Итак, ИКТ в работе учителя-филолога выступают в роли: средства обучения, предназначенный для интенсификации учебно-воспитательного процесса с языков; развития личности ученика; информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса по языкам и управления им; коммуникации; автоматизации контроля, коррекции, процесса статистической обработки результатов педагогических экспериментов; организации интеллектуального досуга; инструмента познания и самопознания.

Таким образом, ИКТ является одним из средств обучения, способствует формированию информационной культуры. Любое средство обучения имеет конкретные дидактические возможности, которые в соответствии с учебно-воспитательной задачей определяют его дидактические функции.

способствующие развитию творческого потенциала применительно к уровням освоения компетенции.

Задачи:

- соотнести понятия творчество и компетентность;
- определить этапы творческого процесса;
- выявить подходы и методики для стимуляции мышления.

Изложение основного материала статьи. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность учащихся, а умение решать проблемы, возникающие в практической деятельности, и овладение способами деятельности. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, основными видами профессиональной деятельности, к которым готовятся филологи, освоившие программу магистратуры, являются: научно-исследовательская, педагогическая, прикладная, проектная, организационно-управленческая. В данном исследовании не представляется возможным рассмотреть все указанные виды деятельности, остановимся на одной из них – педагогической. В рамках педагогической деятельности выпускник должен решать целый комплекс задач, таких как проведение учебных занятий и внеклассной работы по языку и литературе в образовательных организациях основного общего, среднего и профессионального образования, популяризация филологических знаний и др.

Компетентность в педагогической деятельности включает владение способами решения творческих профессиональных задач, создание атмосферы «самодеятельности» учащихся и свободы самовыражения [7]. Специфика педагогической деятельности состоит в том, что она строится по законам общения, следовательно, в структуре субъектных свойств педагога важное место принадлежит психологической компетентности в области педагогического взаимодействия. Педагогическое общение опосредует усвоение знаний и развитие учащихся, оно направлено на создание благоприятного психологического климата в учебном процессе, стимулирующего самораскрытие ученика [2]. От характера педагогического общения зависят не только фасилитативные возможности учебного процесса, но и степень личностной вовлеченности ученика в этот процесс [6].

Сегодня стало очевидным, что надо управлять не личностью, а процессом ее развития. А это означает, что приоритет в работе педагога отдается приемам опосредованного педагогического воздействия: происходит отказ от пассивных методов, вместо этого выдвигаются на первый план диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций, разнообразную творческую деятельность. Педагогическое творчество – это нахождение нового в творческой деятельности педагога, которое имеет две ступени. Первая ступень характеризуется открытием нового для себя – нестандартное решение педагогических задач – инновация. Вторая ступень – открытие не только для себя, но и для других – новаторство.

Я.А. Пономарев исследовал творческую деятельность человека, подойдя к данному феномену с позиции педагогики. Он отмечает, что для формирования человека с высоким творческим потенциалам адекватны педагогические воздействия, планируя которые необходимо учитывать психологический механизм творческой деятельности, педагогические воздействия, которые не соответствуют психологическим законам, никогда не достигнут желаемой цели [4].

Согласно определению Пономарева, творчество в широком смысле слова

есть всякое взаимодействие, ведущее к развитию, это механизм развития. Свойства объектов определяют характер их взаимодействия, в процессе этого взаимодействия объекты претерпевают изменения, это и есть взаимодействие, ведущее к развитию. Этапы развития явления (объекта или способности) превращаются в структурные уровни его организации, которые становятся ступенями для дальнейших взаимодействий [5, с. 45].

В психологии творчество, творческое мышление определяются как высший уровень умственной деятельности. В большинстве определений творчества отчетливо проявляется ориентация на процессуальную либо продуктивную сторону этого явления. Например, С. Л. Рубинштейн определяет творчество как деятельность, благодаря которой получается «…нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца (имеется ввиду субъекта творчества), но в историю развития науки, искусства и т. д.» [7, с. 482].

Бесспорно, что креативность необходима человеку в профессиональной деятельности и общении, так как помогает находить оригинальные решения проблем любой сложности.

Творческая продуктивность определяется не только качеством мыслительных операций, но и личностными характеристиками, особенностями навыков и умений, вовлекаемых в креативный процесс на различных этапах. Учитывая тот факт, что носителем творчества является человек, а креативность – это неотъемлемый атрибут творчества, креативность определяется как способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознание и развитию своего опыта, выступает мощным фактором развития личности и отвечает за ее готовность изменяться и отказаться от стереотипов.

Способность к творчеству у людей разная, что позволяет говорить об уровнях развития творческого потенциала, которые можно соотнести этапами освоения компетенции. Первый этап: готовность к творческой самореализации на репродуктивном (компилятивном) уровне; второй этап: готовность к творческой самореализации на проективном (эвристическом) уровне; третий этап: готовность к творческой самореализации на инсайтно-креативном уровне.

Выделение данных этапов соотносится со структурно-уровневой организацией психологического механизма творчества с обозначением логического и интуитивного начал творчества как крайних уровней структуры [5, с. 40], а также с понятием «творческое мышление» и с продуктивными и репродуктивными компонентами мыслительной деятельности. Способность к дивергентному мышлению (способность к порождению множества оригинальных и нестандартных решений) как основа креативности противопоставляется способности к ковергентному мышлению, которая выявляется в задачах, требующих однозначного решения, находимого с помощью усвоенных алгоритмов. В репродуктивных теориях мышления новое выступает как результат усложнения или перекомбинации на основе сходства имеющихся элементов прошлого опыта, имеющихся знаний. В продуктивных теориях мышления новое, возникающее в результате мыслительной деятельности, характеризуется оригинальностью. Оно возникает в проблемной ситуации, обычно предполагающей преодоление барьера прошлого опыта, мешающему поиску нового.

объединенных в технологическую цепочку, который обеспечивает сбор, обработку, хранение и отображение информации с целью снижения трудоемкости ее использования, а также для повышения ее надежности и оперативности. Каждая информационная технология для своей реализации требует: комплекса необходимых технических средств; комплекса соответствующих программ (программного обеспечения); организационно-методического обеспечения, которое увязывает все технические средства и деятельность персонала в единый технологический процесс [8, с. 114].

Принимая во внимание предварительно указанные трактовки, в нашем исследовании под ИКТ понимаем совокупность средств (аппаратных и программных), которые используются для сбора, создания, обработки, хранения, распространения, организации, представления, подготовки, защиты информации, обмена и управления ею, способов и инновационных методов их применения для обеспечения высокой эффективности и информатизации всех сфер человеческой деятельности.

На основании систематизации научных источников относительно определения понятия ИКТ и их структуры выделено составляющие ИКТ (см. рис. 1). Как показывает рис. 1, основу теоретических основ ИКТ составляют важнейшие понятия и законы информатики (информатика как наука, объект и предмет информатики; понятие информации, ее свойств и особенностей, к которым относят ценность, полноту, актуальность, компактность, достоверность и логичность, разнообразные классификации информации, основные информационные процессы, типы информационных ресурсов, виды информационной деятельности, принципы функционирования компьютерной техники, алгоритмы информационного моделирования, применение ИКТ). К методам ИКТ отнесены следующие: моделирование, системный анализ, системное проектирование, методы передачи, сбора, выработки, накопления, хранения, обработки, передачи и защиты информации. Средства ИКТ делятся на аппаратные: персональный компьютер и его основные составляющие, локальные и глобальные сети, современное периферийное оборудование; и программные: системные, прикладные, инструментальные. К первой группе программных средств ИКТ относят те, которые имеют универсальное применение, могут применяться специалистами в различных профессиональных областях и обеспечивают основные виды информационной деятельности человека – сбор, обработку, передачу и хранение информации. Широкое применение также находят и специализированные программные средства информационно-коммуникационных технологий, разработанные для применения в конкретных предметных областях– физика, математика, филология.

определяется в современной науке как отражение интереса и психологической готовности будущих учителей к педагогической деятельности. Кроме того, формирование информационной культуры способствует как универсализации профессиональных качеств будущего учителя, так и реальному пониманию личностью своей роли в обществе и в мире в целом, поскольку уровень информационной компетентности современного учителя определяется его информационной культурой, отражает активную творческую деятельность специалиста и, соответственно, развитие самого человека как субъекта этой деятельности.

В современном обществе надлежащий уровень профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка возможен при условии сформированности у них информационной культуры как подсистемы медиаобразования. В связи с этим особо актуализируются вопросы подготовки педагогов к овладению информационным пространством, формирование у учителей умений использовать дидактический потенциал средств информационных коммуникаций в учебно-воспитательном процессе; овладение и внедрение учителями педагогических технологий формирования информационно компетентной личности средствами ИКТ.

Цель статьи заключается в характеристике аппаратных и программных средств формирования информационной культуры будущих учителей филологических специальностей.

Изложение основного материала статьи. Как свидетельствуют результаты наших научных поисков, определение понятия «информационно-коммуникационные технологии» не является однозначным в научно-методической литературе. Например, Е. Значенко определяет ИКТ как «сочетание процедур, реализующих функции сохранения, обработки, передачи данных в организационной структуре с использованием выбранного комплекса технических средств» [6, с. 47].

Т. Волобуева рассматривает понятие ИКТ, как «... совокупность различных технологических инструментов и ресурсов, которые используются для обеспечения процесса коммуникации и создания, распространения, хранения и управления информацией. Под этими технологиями подразумеваются компьютеры, сеть Интернет, радио- и телепередачи, а также телефонная связь» [3, с. 44].

По пониманию И. Захаровой, ИКТ – это «... конкретный способ работы с информацией: это и совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами, и способ и средства сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об объекте» [5, с. 22]. Ученая предлагает классификацию средств ИКТ по функциональным признакам. Соответствующим категориям программных средств ИКТ она считает следующие: обучающие, контролирующие и тренировочные системы; системы поиска информации; моделирующие программы; микромиры; инструментальные средства познавательного характера; инструментальные средства универсального характера; инструментальные средства для обеспечения коммуникации [5, с. 25].

Другим важным моментом для трактовки понятия ИКТ является определение их структуры. Обычно используется типизация ИКТ по техническим признакам – программные и аппаратные. В. Трайнев в состав ИКТ относит совокупность методов и программно-технических средств,

В трудах советских ученых продуктивность выступает как наиболее характерная специфическая черта мышления и рассматривается в противоречии с репродуктивными возможностями. В мышлении как процессе обобщенного и опосредованного познания действительности в диалектически противоречивом единстве сплетены его продуктивные и репродуктивные компоненты [3, 7].

Потребность в новом знании образуется на высшем сознательно-рациональном уровне творческой деятельности, а средства удовлетворения этой потребности формируются на низких структурных уровнях. Иными словами можно выделить два уровня творчества. Первый способствует расширению уже имеющихся знаний, второй ориентирован на созидание совершенно нового. Процессы низкого уровня включаются в процесс высшего уровня, что обусловливает возникновение нового способа взаимодействия человека с миром и возникновения нового знания.

Творческое мышление считается ключом к успеху практически во всех областях жизни. Умение мыслить нестандартно открывает широкие возможности для самореализации. Уровни освоения ОК-3 готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала можно представить следующим образом:

1. Готовность филологов к творческой самореализации на репродуктивном (компилятивном) уровне в педагогической деятельности предполагает *владение* устойчивыми навыками самостоятельной работы;

-приёмами и технологиями саморегуляции, саморазвития и самообразования;

-формами организации профессиональной деятельности, направленной на профессиональное самосовершенствование;

- новыми источниками пополнения знаний;

-способностью дать собственную аргументированную критическую оценку изучаемого материала;

умение самостоятельно организовать деятельность по профессиональному самоусовершенствованию, по профессиональному развитию личности;

- находить основные каналы получения новых знаний в лингвистике и осуществлять поиск необходимой информации;

- воспринимать и анализировать полученную информацию в соответствии с тенденциями развития науки;

-*знание* основных положений и концепций в области филологии, разных типов филологического анализа, интерпретации;

-историю филологии, её методологию, современное состояние и перспективы развития.

2. Готовность филологов к творческой самореализации на проективном (эвристическом) уровне в педагогической деятельности предполагает

владение способностью сопоставлять известное с неизвестным, строить гипотезу, излагать идею, проверять, уточнять, устанавливать связь с другими представлениями, подкреплять фактами;

умение не только быстро осваивать новый вид деятельности с использованием новых способов решения, но и выдвигать новые цели, демонстрируя при этом индивидуальный стиль;

знание основных этапов творческого процесса, стремление к совершенству, осознание критериев качества будущего продукта.

3. Готовность филолога к творческой самореализации на инсайтно-креативном уровне в педагогической деятельности предполагает

владение методикой проведения аудиторной и внеаудиторной работы с использованием инновационных технологий;

умение свободно выстраивать и реализовывать перспективные линии профессионального саморазвития с учетом инновационных тенденций в современном образовании;

знание методов и приемов реализации творческого потенциала в педагогической деятельности.

Целесообразность выявления данных уровней в развитии готовности к использованию творческого потенциала будущих филологов опирается на специфику процесса креативности, которая заключается в следующем: осведомленность может быть креативной и направлять наш опыт, но опыт может быть репродуктивным, т.е. в обучении используются готовые образцы и алгоритмы. Исполнение может быть креативным, когда продуцируются новые комбинации или оно может быть репродуктивным, при повторении старых комбинаций [9]. Таким образом на репродуктивном (компилятивном) уровне освоения данной компетенции нет комбинаций и нет направляющего опыта. На проективном (эвристическом) уровне также нет направляющего опыта, но есть навыки в продуцировании новых комбинаций на основе старого опыта. На инсайтно-креативном уровне новый опыт презентируется в новом исполнении. Реализация творческого потенциала филолога заключается в разрушении сформированных стереотипов поведения и получение нового опыта.

Используя специальные подходы и методики можно, не только «запустить» творческое мышление, но и стимулировать неосознаваемые компоненты творческого процесса, опираясь на приёмы, предложенные Торрансом [8]:

- содействовать переходу из обычных состояний сознания в необычные, по крайней мере на короткие промежутки времени;
- возбуждать взаимодействие интеллектуальных, волевых и эмоциональных функций;
- обеспечивать реалистичное столкновение с проблемой, погружение в неё, эмоциональную вовлеченность;
- обеспечивать столкновение противоположных понятий, образов, идей.

К наиболее частотным подходам и методикам стимуляции мышления относятся: мозговой штурм (брейнсторминг), синектика, маевтика, индуцирование, ментальные карты, морфологический анализ и др [1, с.148]. В настоящее время выработано несколько модификаций метода «мозговой атаки», включающих обязательные этапы проведения (постановка проблемы, генерация идей, отбор и оценка идей). Прямая «мозговая атака» является методом коллективного генерирования идей решения творческой задачи. Цель этого метода заключается в сборе как можно большего количества идей, освобождения от инерции мышления. Каждый участник выдвигает любые идеи, другие пытаются их развивать, а анализ полученных решений проводится позже. Метод коллективного поиска оригинальных идей базируется на следующих психолого-педагогических закономерностях:

- сотворчество в процессе решения творческой задачи;
- доверие творческим силам и способностям друг другу;
- использование оптимального сочетания интуитивного и логического

11. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессиональной толерантности учителя / Ю. П. Поваренков // Вестн. ТГПУ. – Томск, 2005. – Вып. 1 (45). – С. 66-70

12. Просвиркина И. И. Лингводидактический аспект толерантной речевой коммуникации. – Оренбург, 2006

13. Рожкова М. И, Байбородова Л. В, Ковальчук М. А. Воспитание толерантности. Ярославль, 2003, С. 33-46

14. Соколов В. А. Толерантность: состояние и тенденции // СОЦИС – 2003, № 8, с. 54-63.

15. Цветкова И.В. Идея толерантности и русская культура // Философия культуры-97 // Тез. докл. на Российской научной конференции «Человек в культуре и культура в человеке». – Самара, 1997, с. 156

16. Conche M. La tolerance francaise et sa signification universelle // Document de travail pour le 19 Congres mondial de philosophic. (Moscou 22–28 aout. 1993. UNESCO division de la philosophic de 1 etique Paris aout. 1993.

17. Mendus S. Toleration // Encyclopedia of Ethics. New-York; London, 1992.

Педагогика

УДК 371

аспирант кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений
Хрулёва Алина Алекеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ХАРАКТЕРИСТИКА АППАРАТНЫХ И ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье раскрыта проблема формирования информационной культуры будущих учителей филологических специальностей. Автор рассматривает ИКТ как средство формирования информационной культуры будущих специалистов, приводит типизацию ИКТ по техническим признакам.

Ключевые слова: информационная культура, ИКТ, программные и аппаратные средства.

Annotation. The article discusses the importance of formation of information culture of the future teachers of philological specialties, discussed the concept of ICT as a means of formation of information culture. ICT is characterized on technical grounds.

Keywords: information culture, ICT, software and hardware.

Введение. Ведущей тенденцией развития общества стала информатизация всех сфер человеческой деятельности, в т.ч. и образования. Важность формирования информационной культуры у будущих учителей филологических специальностей обусловлена профессионально-педагогической направленностью подготовки будущих специалистов, которая

институтов, способствующих формированию толерантных начал, является образование, в котором плодотворно используется диалог, сотрудничество, уважение между всеми субъектами образовательного процесса.

ВУЗ, так же как и школа, является частью общества. И ему присущи как все положительные, так и отрицательные тенденции в развитии. Поэтому реализация учебно-воспитательного процесса должна осуществляться в тесной и неразрывной связи с формированием толерантности, как основы гражданского общества. Толерантность вытекает из факта уважения прав других людей. Она вырастает из убеждения, что все свободны иметь собственное мнение, веру, свободны от предрассудков, каждый вправе критиковать мысли и действия других людей и власти, а также внимательно прислушиваться к критике. Она неразрывна с признанием за каждым права на творчество, на культурную самобытность, свободный выбор нравственности, с правом иметь индивидуальный облик, вести собственный образ жизни [4].

Выводы. Таким образом, толерантность является профессионально важным качеством будущего социального педагога. С точки зрения толерантности как качества личности педагога, проявляющегося во взаимодействии, наиболее интересны два вида профессиональной деятельности педагога: это обучающая и воспитательная. И та, и другая деятельность направлены на формирование способности у учащихся к организации и осуществлению разнообразной по содержанию совместной деятельности, направленной на формирование толерантности.

Литература:

1. Амонашвили Ш. А. Размышление о гуманной педагогике. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.

2. Асмолов А. Г. На пути к толерантному сознанию. М., 2000. С. 7

3. Безюлева Г. В, Шеламова Г. М. Толерантность в педагогике. М.: Издательский центр АПО, 2002, С. 54-58

4. Болотина Т. В., Певцова Е. А., Миков П. В., Суслов А. Б. Права человека: учебник для общеобразовательных учреждений10 класс / Т. В. Болотина Е. А. Певцова П. В. Миков А. Б. Суслов. М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2006. – 224 с.

5. Бондырев С. К., Колесов Д. В. Толерантность. Введение в проблему. – М.: издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.

6. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. – М.: Академический Проект, 2004. – 240 с.

7. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. №11., с. 57

8. Луковицкая Е. Г. Неопределенность и толерантность к неопределенности – психологическое определение. Новгород, 1996, с. 16

9. Максимова М., Кленова Н. Игры во взаимопонимание и терпимость: смогут ли они оградить наших детей от влияния экстремистов? // Директор школы. – 2002: – № 8; – С. 34

10. Мудрик А. В., Социальная педагогика: Учеб.для студ. пед.вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – 5-е изд., доп. – М. Издательский центр «Академия», 2005. – 200 с.

мышления.

Синектика – технология совместных решений, когда проблема рассматривается не как она подана, а как понята. Синектика – это теория для сознательного применения подсознательного психологического механизма в группе разнообразных индивидуальностей. Метод синектики направлен на активизацию базовых операций подсознания, данный метод определяет творческий процесс как умственную активность в ситуации постановки и решения творческой задачи. Важным критерием для отбора членов группы является эмоциональный тип.

Маевтика (диалог Сократа). Свободный обмен мнениями, возбуждение самосознания, метод Сократа извлекать скрытое в человеке с помощью искусных наводящих вопросов.

Морфологический анализ предполагает разложить объект или идею на компоненты, выбрать из несколько существенных характеристик, затем изменить их и попытаться соединить снова.

Выводы. Перечисленные методы не только помогают систематизировать творческий процесс, выводя его из ряда неконтролируемых, интуитивных явлений в разряд понятных алгоритмов действий, но и являются основой интерактивного обучения, в рамках которого учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания. Совместная деятельность обучающихся по освоению учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Психологами было установлено, что в условиях учебного общения наблюдается повышение точности восприятия, увеличивается результативность работы памяти, более интенсивно развиваются интеллектуальные и эмоциональные свойства личности.

Компетентностный подход в образовании предполагает не усвоение учащимися отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В связи с этим по иному определяется система методов обучения. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют.

Литература:

1. Кузьмина Р.И. Психология интеллекта, творчества, одаренности в лицах. Учебное пособие Ч.1 / под общ. ред. Кузьминой Р.И. – Симферополь: КРП «Крымучпедгиз», 2012. – 278 с.

2. Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность) / А,А. Леонтьев. – М.: Смысл. 2001. – 392 с.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность /А.Н. Леонтьев, Д.А.Леонтьев, Е.Е.Соколова. – М.: Смысл, 2005. – 431 с.

4. Понамарёв Я.А. Психология творчества / Я.А. Понамарёв. – М.: Наука, 1976. – 303 с.

5. Понамарёв Я.А. Психология творчества: перспективы развития / Я.А.Понамарёв // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. - № 6. – С.38-50.

6. Роджерс Н. Творчество как усиления себя//Вопросы психологии. – 1990. – №1. С. 194 – 198.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. М.: Педагогика, 2009. – 713 с.

8. Торранс Э.П. Тест Торранса. Диагностика креативности /

Э.П.Торранс. – СПб.: Иматон, 1998. – 12 с.
9. Taylor C.W. Various Approaches to & Definitions of Creativity / R. Sternberg, T. Tardif (eds.) // The Nature of Creativity/ - Cambridge: Cambridge Press, 1988. – P. 429-446.

Педагогика

УДК: 371.24

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, теории и методики обучения математике Овчинникова Марина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ЭКСТРЕМАЛЬНЫЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ (МЕТОД ПОДБОРА)

Аннотация. В статье приведен краткий обзор методической литературы, посвященной экстремальным задачам, кратко охарактеризован один из элементарных методов решения геометрических задач на максимум и минимум – метод перебора, приведены примеры задач, которые легко решаются этим методом, рассматриваются некоторые особенности введения таких задач в курсе методики обучения математике.

Ключевые слова: экстремальные задачи, метод перебора, профессиональная подготовка учителя математики.

Annotation. A brief review of extreme methodological literature devoted to geometrical problems is given in this article. Also a brief characteristic of one of the simplest way of solving the maximum and minimum geometrical problems, such as exhaustive search can be found here. Sample geometrical problems which can be easily solved by the exhaustive search are given as well as the peculiarities of including this type geometrical problems in the course of the Mathematics Methodology.

Keywords: extreme geometrical tasks, exhaustive search method, professional training of the mathematics teachers.

Введение. Современный мир постоянно ставит перед обществом задачи нахождения путей повышения эффективности производства, повышения качества продукции и ее конкурентоспособности на внутренних и внешних рынках. Основным средством поиска оптимальных решений этих задач является широкое применение математических методов во всех отраслях народного хозяйства. Особое место среди таких задач занимают задачи на нахождение наиболее экономичных затрат материальных средств, затрат электроэнергии, наиболее целесообразного размещения предприятий, товарных баз, составов, наиболее выгодного прокладывания транспортных маршрутов, размещения остановок, станций, автозаправок, для получения наилучшего (оптимального) результата при наименьших затратах материальных ресурсов. В математике такие задачи называются задачами на

философско-дидактическим смыслом, в нем актуализируется и выражается специфика понимания мира и себя в этом мире.

Психолого-педагогический анализ проявления толерантности в процессе педагогической деятельности будущего социального педагога свидетельствует о том, что она является профессионально важным качеством личности педагога. Анализируя особенности толерантности специалиста в педагогическом процессе, Ю. Поваренков определяет два вида толерантности: социальная и психологическая. Наличие социальной толерантности позволяет будущему педагогу эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, а сформированность психологической толерантности обеспечивает высокую устойчивость будущего специалиста к многочисленным профессиональным стрессам и способствует эффективному построению профессиональной карьеры. Ю. Поваренков предлагает выделять в социальной толерантности структурные компоненты: динамические и операциональные. Динамическая сторона толерантности определяется содержанием мотивационной сферы будущего социального педагога, системой его ценностей, интересов, убеждений и социальных установок. Операциональную основу социальной толерантности составляют конкретные знания, умения и способности применяемые в педагогическом взаимодействии [11].

В педагогической деятельности взаимодействие непосредственно связано с толерантностью. Толерантности будут соответствовать такие типы взаимодействия, как диалог, сотрудничество, опека; интолерантность – подавление, индифферентность, конфронтация, конфликт. В диалоге проявляется индивидуальность и постигается своеобразие другого, так как именно диалоговое взаимодействие подразумевает равенство позиций в общении. В структуре диалогового взаимодействия преобладают эмоционально-волевые и когнитивные компоненты, которые могут быть охарактеризованы через высокий уровень эмпатии, чувство партнерства, умение принять его таким, каков он есть, отсутствие стереотипности в восприятии других, гибкость мышления, умение адекватно «принимать» свою личность. Сотрудничество подразумевает совместное определение целей взаимодействия, распределение сил и средств на основе возможностей каждого. В поведении проявляется следующим образом: контактность, доброжелательность, отсутствие тревожности, мобильность действий, вежливость, терпение, доверительность, социальная активность. Опека является видом взаимодействия, также соотносимым с понятием толерантности. Опека подразумевает заботу, причем эта забота не унижает достоинства опекаемого, являясь естественной нормой субъекта и объекта. Данный тип взаимодействия возможен только тогда, когда обе стороны принимают друг друга и терпимо друг к другу относятся. Данный уровень толерантных отношений характеризуется следующими признаками: эмоциональной стабильностью, высоким уровнем эмпатии, социальной активностью, умением прийти на помощь. Отсюда можно предположить, что критериями толерантности должны выступить мотивация на сотрудничество, диалог, развитость механизма принятия, развитость механизмов терпения, ассертивное поведение [14].

Навык толерантности как характеристики образованного человека способствует спокойному освоению любых знаний, занятий и корректному, бесконфликтному участию в любой коммуникации. Одним из социальных

Ради чего? – в постоянном внимании герменевтики. Не обозначив цели воспитания, невозможно искать средства достижения этих целей. В широком смысле герменевтику сегодня понимают как искусство понимания и толкования проявлений духовной деятельности человека, что является одним из важнейших моментов в воспитании толерантного человека.

Метод педагогической герменевтики развивает педагогическую интуицию, толерантность в преодолении ситуации «непонимания», приближает педагога к решению актуальных задач гуманизации жизни детей. Понимание всегда начинается с выявления непонимания, затем следуют операции по его преодолению через обращение педагога к собственному интеллектуальному, эмоциональному, культурному и педагогическому опыту, а затем следует рефлексия как движение в смыслах. Выявление, распознавание собственного профессионального непонимания – весьма сложная педагогическая задача, которая состоит в том, что педагоги часто не могут понять сложности и противоречия воспитательного процесса с целью осознать их как объекты своего профессионального непонимания. В этих случаях зачастую ситуации «непонимания» становятся причиной конфликтов между взрослыми и детьми, а их следствием – детские неврозы и срывы. Применение герменевтического подхода – это, прежде всего, культура толерантности как норма жизни, т.е. эмпатия, образа ребенка как своеобразного «текста» «вчувствование», «вслушивание», «вглядывание» в детей, главным результатом усилий которых должно стать создание образа ребенка как своеобразного «текста». Целостное видение приближает педагога к пониманию уникальности ребенка. Важно и то, что информация о ребенке рассматривается не как законченная, а как постоянно развивающаяся, раз создается, а не воспроизводится по раз и навсегда заданному образцу [5].

Овладение герменевтическим методом означает для педагога повышение культуры своего профессионального мышления, развития собственной толерантности. Путь к толерантности – это серьезный эмоциональный, интеллектуальный труд и психическое напряжение, ибо оно возможно только на основе изменения самого себя. Герменевтическое образование совершенствует контекст восприятия мира и тем самым глубокое понимание.

Герменевтическая педагогика способствует пониманию себя, другого, других, принятию всех, как себя, а себя, как всех, без чего не возможно формирование толерантности, а значит и нормальной человеческой коммуникации. В основе педагогической деятельности будущего социального педагога должен быть живой смысл и живое общение на основе живого слова, живого понятия, что, в свою очередь, важно не само по себе, а как путь не просто к толерантности, пониманию, а путь к толерантному взаимодействию, пониманию взаимному. Здесь можно апеллировать к симпатическому пониманию, которое исповедовал Г. Шлет, сочувственному (эмпатическому) – М. Бахтин, к пониманию через сомышление – В. Гумбольдт, что ведет к содействию. Мы стоим на той позиции, которая базируется на принципах педагогики толерантности, понимания, соощущения, сопереживания, сомышления, сочувстствия, содействия [6].

Если педагог толерантен, он уверен, открыт, недирективен, доброжелателен. Он выступает по отношению к воспитанникам в роли наставника. Обобщая сказанное, можно заключить, что толерантно ориентированное образование обладает смыслообразующим потенциалом,

максимумы и минимумы, или экстремальными задачами.

Выпускник современной школы должен иметь представление о таких задачах, уметь решать несложные стандартные задачи при помощи методов дифференциального исчисления. Учащиеся, закончившие профильные классы (физико-математический профиль, информационно-технологический профиль, социально-экономический профиль и др.) должны быть знакомы с различными способами решения таких задач.

В процессе профессиональной подготовки будущего учителя математики при изучении курса методики математики обучению решению экстремальных задач уделяется достаточно внимания, однако, основной акцент делается на использовании методов дифференциального исчисления. При этом, в учебниках методики обучения математике на разных ступенях школьного образования (классических [3; 4; 10] и современных [8; 9; 12; 14]) вопрос методики обучения решению экстремальных, в том числе и геометрических, задач различными способами специально не рассматривается. Студентов знакомят с методикой обучения решению таких задач в теме «Использование производной» при изучении алгебры и начал анализа, и в школьных курсах математики, алгебры, планиметрии и стереометрии экстремальные задачи специально не выделяются, хотя многие из них можно решать элементарными методами (т.е. без применения производной).

Формулировка цели статьи. В данной статье мы перечислим методическую литературу, посвященную экстремальным задачам, кратко охарактеризуем один из элементарных методов решения геометрических задач на максимум и минимум – метод перебора, приведем примеры задач, которые легко решаются этим методом, а также расскажем о месте задач, решаемых таким методом в курсе методики обучения математике.

Изложение основного материала. В нашем вузе – Гуманитарно-педагогической академии – процесс профессиональной подготовки студентов-математиков строится на принципах личностной ориентации, при этом основной акцент делается на формирование умений организации личностно ориентированного процесса обучения математике в школе у самих студентов. В контексте разработки научно-исследовательской темы кафедры математики, теории и методики обучения математике «Теоретико-методические основы личностно ориентированной подготовки учителей математики» мы рассматриваем личностный подход как методологическую ориентацию собственной педагогической деятельности по такой организации всех видов деятельности будущих учителей математики в процессе их профессиональной подготовки, которая позволяет с помощью опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий, базовых для личностно ориентированного образования, обеспечить и поддержать процессы самопознания, самопостроения и самореализации личности студентов.

Отметим, что личностный подход мы используем как тактику, которая допускает выявление практических аспектов решения проблемы профессиональной подготовки будущих учителей математики на основании совокупности имеющегося научного опыта. С точки зрения методологии личностный подход позволяет нам выявить специфику построения деятельности участников процесса на основе уважения к личности, доверия к ней, выявить роль и место субъектов образовательного процесса и обеспечить

раскрытие и максимальное использование субъектного опыта каждого из участников (и преподавателя и студента).

Все читаемые математические дисциплины, начиная с первого курса, имеют четкую профессионально-методическую направленность. Каждый из преподавателей кафедры обращает внимание студентов на межпредметные связи читаемого математического курса (элементарная математика, математический анализ, геометрия, алгебра, математическая логика, теория чисел и т.д.) со школьным курсом математики, выделяет материал, который является теоретической основой различных разделов и тем школьного курса математики, профильной подготовки, олимпиадной подготовки, подготовки к ГИА и ЕГЭ, выделяет линию усложнения материала. Студенты готовят аналитические материалы по программам и учебниками математики средней школы, еще не приступая к изучению курса методики математики и курсов методики олимпиадной подготовки, решению задач повышенной сложности и т.д. Такое построение процесса профессиональной подготовки позволяет преподавателям каждую из изучаемых тем методики математики сделать личностно-значимой для студента. Систематическая и целенаправленная работа позволяет каждому студенту сразу получить ответы на вопросы «Зачем и почему мы изучаем данный материал?». Ранняя пропедевтика при изучении курса методики математики позволяет больше внимания уделять углубленному рассмотрению материала. Материал, посвященный решению экстремальных задач также рассматривается в органической связи с профильными и элективными дисциплинами.

На сегодняшний день изданы несколько содержательных и интересных учебно-методических пособий [1; 2; 5; 6; 11; 15; 16], посвященных задачам на отыскание наибольших и наименьших значений переменной величины (как элементарными методами, так и методами дифференциального исчисления). Каждое из пособий очень интересно, полезно и уникально по подбору теоретического и задачного материала, стилю изложения, способам решения задач.

Практически все эти книги были изданы до 2007 г., недостаточно большими тиражами, что затрудняет их поиск в библиотеках. Однако, сказать, что все они являются труднодоступными, нельзя. Благодаря сети Интернет наши студенты имеют даже сборники, изданные до революции 1917 г. и Великой отечественной войны. Наша задача как преподавателей помочь студенту почувствовать необходимость поиска, анализа и использования таких сборников в профессиональной деятельности.

Применение математических методов к решению задач на максимум и минимум связано с возможностью их формализации, перевода условия задачи на язык уравнений и неравенств, на язык формул, то есть связано с возможностью математического моделирования данной задачи. Поэтому решение экстремальной задачи следует начинать с выбора объекта, фигуры или ее части, определенных признаков, свойств, которые определяют экстремальные условия рассматриваемой величины, чтобы потом эти условия сформулировать на математическом языке. Лишь после этого по характеру математической (в частности геометрической) модели устанавливается, выбирается метод решения задачи на максимум или минимум.

Ввиду того, что многие из задач на максимум и минимум можно решить средствами элементарной школьной математики, используя известные

души, понимание морали в себе. Эта сфера помогает человеку вступать в определенные отношения с другими людьми. Она характеризуется умением человека управлять своими отношениями. Метод дилемм заключается в совместном обсуждении моральных дилемм. К каждой дилемме разрабатываются вопросы, в соответствии с которыми строится обсуждение. По каждому вопросу приводятся убедительные доводы «за» и «против». Анализ ответов полезно провести по следующим признакам: выбор, ценность, социальные роли и справедливость. Использование моральных дилемм как средства развития экзистенциальной сферы, безусловно, продуктивно. По каждой дилемме можно определить ценностные ориентации человека. Каждая дилемма должна иметь отношение к реальной жизни; быть, по возможности, простой для понимания; быть незаконченной; включать два или более вопроса, наполненные нравственным содержанием; предлагать на выбор варианты ответов. Такие дилеммы всегда порождают спор в коллективе, где каждый приводит свои доказательства, а это дает возможность в будущем сделать правильный выбор в жизненных ситуациях [13].

Соответствующим методу дилемм методом самовоспитания является рефлексия, означающая процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. В методах активного обучения различают имитационные (игровые: деловые игры, деловое проектирование и т.п. и неигровые: анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач) т.е. формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Игры условно разделяются на три основные категории: оргдеятельностные, деловые, ролевые. Деловая игра – это форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирование систем отношений, характерных для данного вида практики. В ходе деловой игры используются дискуссионные методы. Благодаря механизму дискуссии, человек отходит от черт эгоцентричного мышления и учится вставать на точку зрения другого, что очень важно при развитии коммуникативных умений, являющихся источником формирования толерантности [3].

Еще одним методом активного обучения является социально-психологический тренинг. В ходе социально-психологического тренинга, основанного на методах групповой работы, происходит овладение знаниями социально-психологического характера и корректируется поведение. В процессе тренинга формируются навыки межличностного взаимодействия, развивается способность к рефлексии и умение быстро и гибко реагировать на ситуацию и перестраивать свое поведение.

Таким образом, перечисленные методы можно использовать с целью эффективного формирования установки на толерантность, состоящую в способности и готовности к равноправному диалогу с другими людьми.

Также помощь будущему социальному педагогу в процессе формирования толерантности оказывает педагогическая герменевтика – наука, изучающая проблему понимания, истолкования и выявления глубинных смыслов в образовательной деятельности в целом, и в воспитательной практике, в частности [1].

Роль герменевтики состоит в том, чтобы придать образовательной деятельности воспитательную направленность, имея в виду, прежде всего, такой важный момент, как целеполагание. Ключевые вопросы: С какой целью?

словесное или образное, которое вызывает некритическое восприятие и усвоение какой-либо информации.

3. В воспитании толерантности нельзя ограничиться только знаниями о толерантном поведении и толерантных поступках и возникающими в процессе внушения эмоциями. Методы воздействия на мотивационную сферу включают стимулирование, в основе которого лежит формирование осознанных жизнедеятельности. В результате стимулирования толерантного поведения должна формироваться устойчивая мотивация терпимого отношения к людям, блокирующая агрессивные поступки. Стимулирует толерантное поведение организация общения и совместной деятельности представителей различных национальных и социальных групп.

4. В волевой сфере нужно формировать нравственно-волевые устремления в реализации толерантного поведения: мужество, смелость, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов. Здесь важно не столько то, что личность ставит цели, сколько то, как она их реализует, на что пойдет личность ради достижения целей. Принятие решений это не только выбор альтернатив на рациональной основе, но и волевое разрешение противоречий, способность выполнять деятельность на оптимальном уровне активности, психическая устойчивость по отношению к трудностям.

Проявление активности в необходимой форме, инициатива, требовательность к себе есть особые качества личности, возникающие на волевой основе. Методы воздействия на волевую сферу с целью воспитания толерантности предполагают: развитие инициативы, уверенности в своих силах; развитие в сфере саморегуляции в качестве оценивающего выступает сам субъект и его субъективные параметры оценки [13].

5. В сфере саморегуляции необходимо формировать нравственную правомерность выбора: совестливость, самооценку, самокритичность, умение соотнести свое поведение с другими, добропорядочность, самоконтроль и др. Саморегуляция осуществляется как система внутреннего обеспечения направленности действия при наличии множества внешних условий, возможностей, задач. В процессе саморегуляции раскрывается организация активности субъекта, ее системный характер.

Методы воздействия на сферу саморегуляции направлены на формирование навыков психических и физических саморегуляций, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, обучение навыкам осознания своего поведения и состояния других людей, формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям. К ним можно отнести метод коррекции поведения, который направлен на то, чтобы создать условия, при которых субъект внесет изменения в свое поведение в отношениях с людьми. Коррекция же невозможна без самокоррекции. Человек часто может сам изменить свое поведение и регулировать свои поступки, что можно назвать саморегулированием.

6. В предметно-практической сфере необходимо развивать способность совершать нравственные поступки, честно и добросовестно относиться к действительности; умение оценить нравственность поступков; умение оценить поведение современников с точки зрения моральных норм.

7. В экзистенциальной сфере требуется формировать сознательное отношение к своим действиям, стремление к нравственному самосовершенствованию, любовь к себе и другим, заботу о красоте тела, речи,

свойства геометрических фигур без использования дифференциального исчисления, в профессиональной подготовке будущего учителя математики необходимо рассмотреть основные методические особенности обучения детей решению таких геометрических задач уже в курсе математики 5-6 классов и в курсе геометрии (в учебниках [13] такие задачи есть, и авторы издали специальное учебно-методическое пособие. Конечно, метод дифференциального исчисления является менее трудозатратным, унифицированным. Он дает общие, типовые приемы, которые позволяют решать экстремальные задачи разнообразного характера, не обращая внимания на особенности каждой конкретной задачи.

Основными элементарными методами решения геометрических задач на максимум и минимум являются: метод перебора, метод оценки, метод опорных функций, метод превращения плоскости и другие [5]. Каждый из перечисленных методов и методические особенности подготовки будущих учителей математики к их использованию мы рассмотрим в цикле статей, первая из которых предлагается вашему вниманию.

Как справедливо отмечает С.И. Зетель «не все учащиеся средних школ будут заниматься в будущем анализом бесконечно малых и … решением задач на максимум и минимум с применением производной. Элементарное решение, правда, трудно (подчас искусственно), но даёт учащемуся большое удовлетворение, развивает сообразительность, способствует развитию функционального мышления, обогащает его знанием ряда математических фактов» [6,с.5].

Метод перебора является одним из первых непосредственных или элементарных методов решения экстремальных задач.

В математической теории методом перебора (методом равномерного поиска) считают простейший из методов поиска значений действительно-значных функций по какому-либо из критериев сравнения (на максимум, на минимум, на определённую константу). Применительно к экстремальным задачам метод перебора является примером прямого метода условной одномерной пассивной оптимизации [7]. Как видим, уже в определении метода на функцию накладывается ограничение действительно-значности, а в процессе решения геометрических задач ограничение часто сужается до натуральности.

Действительно, среди геометрических задач на максимум и минимум есть такие, в которых математическую модель нельзя представить аналитически, то есть модель является дискретной функцией. К решению таких задач удобно применить метод перебора.

Суть метода перебора заключается в том, что сначала выделяют последовательность значений переменной x_1, x_2, …, x_n, а потом вычисляют соответствующие им значения функции $f(x_1)$, $f(x_2)$, …, $f(x_n)$.

Вычисление следует выполнять до тех пор, пока не появится значение функции больше или меньше от всех других значений. Тогда это значение и будет наибольшим или наименьшим.

Конечно, если количество значений переменной x невелико, то можно вычислить все значения функции $f(x)$ и выбрать среди них экстремальное. В этом случае метод называют простым перебором.

Первые задачи, которые мы выделяем для студентов, это геометрические задачи, которые называются изопериметрическими. Слово

«изопериметрический» происходит от слов «изос» (по-гречески «равный») и «периметр». Изопериметрическая задача (на плоскости) состоит решении двух взаимообратных задач: нахождении фигуры, имеющей наибольшую площадь среди всех фигур с одним и тем же периметром и нахождении фигуры наименьшего периметра среди всех равновеликих (имеющих равные площади) фигур.

Методически это можно сделать следующим образом при помощи метода проблемного изложения.

Рассмотрим ***задачу 1***: вычислить площадь прямоугольника со сторонами, равными 8 см и 4 см. (Площадь прямоугольника равна 32 см^2).

Теперь изменим условие задачи 1 следующим образом: вычислить площадь прямоугольника, периметр которого равен 24 см. При таком условии задача становится неопределённой. В процессе анализа условия получаем, что существует бесконечное количество прямоугольников с периметром в 24 см (у которых сумма двух смежных сторон 12 см). Положим одну из сторон прямоугольника равной 1 см, тогда другая равна 11 см и, соответственно, площадь прямоугольника равна 11 см^2. Далее начнем увеличивать одну из сторон. При увеличении первой стороны вторая сторона будет уменьшаться (свойство монотонности суммы). Итак, пусть первая сторона будет равна 2 см; тогда вторая сторона станет равной 10 см, и площадь прямоугольника будет равна 20 см^2. Площадь прямоугольника со сторонами 3 см и 9 см равна 27 см^2 и т.д. Прямоугольник, каждая сторона которого равна 6 см, имеет площадь, равную 36 см^2. Итак, мы видим, что площадь изменяется (возрастает) в зависимости от изменения (уменьшения) разности между длинами сторон.

В данном случае мы использовали метод простого перебора. Но данная задача не является экстремальной. Мы просим студентов сформулировать задачу так, чтобы она стала задачей на максимум или минимум, а потом рассматриваем ее решение с помощью применения метода простого перебора.

Задача 2. Среди прямоугольников, стороны которого выражены целыми числами и периметр которых равняется 24 см, найти тот, площадь которого наибольшая.

Решение. Поскольку площадь прямоугольника равняется произведению длины на ширину, а сумма длины и ширины равняется полупериметру, то достаточно перебрать разные значения длины и ширины, сумма которых равняется 12 см. Возможные размеры прямоугольников (в см), их полупериметр и площади (в см^2) поданы в таблице 1.

Таблица 1

Полупериметр	12	12	12	12	12	12
Длина	1	2	3	4	5	6
Ширина	11	10	9	8	7	6
Площадь	11	20	27	32	35	36

Из таблицы 1 видно, что наибольшую площадь среди прямоугольников,

Толерантность первого типа – это естественная открытость и доверчивость, свойственная маленькому ребенку, которая еще не ассоциируется с его личностными качествами. Этот уровень развития толерантности предполагает безусловное и некритическое принятие другого человека.

Толерантность второго уровня – это толерантность взрослого человека. Толерантная личность этого типа в ситуациях «столкновения культур» стремится сдерживаться, используя механизмы психологической защиты, но за «толерантным фасадом» могут скрываться нетерпимость, отвержение и даже скрытая агрессия.

Третий (высший) уровень развития толерантности – это, с одной стороны, позитивное отношение к собственной личности, собственному внутреннему миру, ценностям, целям, желаниям, с другой – осознанная готовность принять другого таким, какой он есть, принять ценности и смыслы, значимые для другого.

Процесс формирования толерантности будущих социальных педагогов будет эффективным, если:

– рассматривать формирование толерантности в качестве приоритетной задачи;

– учебно-воспитательный процесс строить на принципах междисциплинарности, оптимизации, поликультурности, полиэтничности, практической направленности;

– планировать работу на основе определения критериев и выявления уровней сформированности толерантности;

– использовать современные технологии (интерактивные методы обучения, практико-ориентированный, дифференцированный подходы).

Методы воспитания толерантности – это способы формирования готовности к пониманию других людей и терпимому отношению к их своеобразным поступкам.

В работе М. Рожкова, Л. Байбородовой, М. Ковальчук выделяются следующие методы формирования толерантности [13].

1. В интеллектуальной сфере необходимо формировать объем, глубину, действенность знаний о ценностях толерантности: идеалы терпимости, принципы отношений с людьми иных социальных и национальных групп. При воздействии на интеллектуальную сферу используется, прежде всего, метод убеждения, т. к. именно убеждение предполагает разумное доказательство необходимого толерантного поведения.

2. В эмоциональной сфере необходимо формировать характер нравственных переживаний, связанных с нормами или отклонениями от норм и идеалов: жалость, сочувствие, доверие, благодарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатию, стыд и др. Воспитание толерантности приносит плоды только в том случае, если оно происходит в правильном эмоциональном тоне, если удается сочетать требовательность и доброту.

Методы воздействия на эмоциональную сферу предполагают формирование необходимых навыков в управлении своими эмоциями, обучение его управлению конкретными чувствами, пониманию своих эмоциональных состояний и причин, их порождающих.

Методом, оказывающим влияние на эмоциональную сферу, является внушение. Под внушением понимают такое психическое воздействие,

представление о нём и больше возможностей для оптимального общения с ним, правильного прогноза его поведения. От этого зависит и полнота восприятия педагогической ситуации, и степень нашего влияния на неё» [9]. Смысловую нагрузку перцептивно-аффективного компонента представляют: эмпатия, идентификация, децентрация, принятие, эмоциональная устойчивость.

Поведенческий компонент выполняет регулятивную функцию. Основу этого компонента составляет действие на основе толерантности, т. е. этот компонент отражает регуляцию субъектом собственного действия, выражающегося в не нанесении ущерба себе и другим людям, усилении личности другого субъекта (улучшении психического состояния, возможности выйти из затруднительного положения). В содержание поведенческого компонента входит:

– оценка соответствующей ситуации взаимодействия;

– выбор и обоснование собственной модели действия на основе толерантности: сотрудничество, отказ от принуждения, помощь, любовь, уступчивость;

– рефлексия предполагающая сознательное отношение к собственному действию, его мысленный анализ и при необходимости соответствующая коррекция через поиск новых способов решения ситуации;

– реализация выбранной модели действия на основе толерантности.

Формирование толерантности у будущего социального педагога во многом определяет его дальнейшую ориентацию, выбор стратегий сотрудничества, уважения к проявлениям инакомыслия, критическому, обоснованному пониманию различных социальных явлений. Специфика образовательного процесса в педагогических вузах состоит в том, что за небольшой срок студенты получают необходимый объём знаний и умений, приобретают педагогические, методические и научно-исследовательские навыки, позволяющие им в дальнейшем стать полноценными педагогами. Однако государственные стандарты практически ни по одной специальности не включают в себя дисциплин психолого-педагогического, культурного и социального блока, определяющих основы толерантного общения.

И. Просвиркиной введен в лингводидактическую практику и всесторонне проанализирован термин толерантная коммуникативная личность, под которой понимается участник толерантного коммуникативного акта, реально действующий, способный применять в процессе речевого общения вербальные и невербальные средства, позволяющие достичь взаимопонимания между общающимися людьми [12]. Толерантная коммуникативная личность, по мнению ученой, это одно из проявлений языковой личности, обусловленное совокупностью ее индивидуальных свойств, которые определяются степенью ее толерантности, когнитивным диапазоном, сформировавшимся в процессе толерантного опыта, и умением выбрать коммуникативный ход, обеспечивающий толерантное восприятие в конкретной речевой ситуации.

Среди целей общения толерантная коммуникативная личность приоритетной считает достижение взаимопонимания, согласия. В психологии выделяются три уровня развития толерантности личности:

1) естественная или натуральная (толерантность типа «А»);

2) моральная (толерантность типа «Б»);

3) нравственная толерантность (толерантность типа «В»).

которые имеют постоянный периметр, что равняется 24 см, наибольшую площадь 36 см^2 имеет прямоугольник, длина которого равняется ширине, то есть квадрат со стороной 6 см.

Решить рассмотренную задачу по силам учащимися начальной школы, которым уже знакомы понятия прямоугольника, квадрата, формулы периметра и площади прямоугольника (для них, конечно, не обязательно оговаривать в условии целочисленность сторон). Однако, если из условия задачи исключить уточнение о целочисленности сторон, решить задачу простым перебором ученикам, знающим дробные числа уже сложно. Ведь в этом случае необходимо рассмотреть все положительные числа, дающие в сумме 12 см (полупериметр). А таких чисел ученик, знакомый с дробными числами, назовет немало.

Значит, мы получаем задачу, в которой количество значений переменной x может быть очень большим или даже бесконечным. В этом случае вычислить все значения функции $f(x)$ очень трудно или невозможно, потому нужно сначала установить закономерность образования значений функции и проанализировать полученные результаты. В этом случае метод называют методом оптимального перебора.

Рассмотрим решение ***задачи 2*** методом оптимального перебора.

Итак, площадь прямоугольника данного периметра не может расти бесконечно. Среди прямоугольников данного периметра существует один наибольшей площади (доказательство этого факта с учащимися не рассматривается). Найдём стороны этого прямоугольника. Пусть длина одной стороны на x см больше длины другой стороны. Так как сумма длин сторон по условию равна 24 см, следовательно их полусумма равна 12 см, то длина меньшей стороны $\frac{12-x}{2}$ (см), а длина большей стороны $\frac{12+x}{2}$ (см). Соответственно искомая площадь равна $\frac{12-x}{2}\cdot\frac{12+x}{2}=\frac{124-x^2}{2}$ (см^2). Выражение $\frac{124-x^2}{2}$ достигает максимального значения 36 при x=0. Значит, максимальную площадь в 36 см^2 имеет квадрат со стороной 6 см.

Затем мы предлагаем студентам сформулировать задачу в общем виде, не для геометрических величин, и составить несколько задач практического содержания для самостоятельной работы учащихся.

Обобщенная задача формулируется так:

Задача 3. Найдите наибольшее значение произведения двух сомножителей, если их сумма постоянна и равна 2b.

Решение. Пусть x – разность множителей, тогда один множитель равен $b - x$, а другой равен $b + x$. Их произведение, равное $b^2 - x^2$, имеет наибольшее значение при $x = 0$. Значит, наибольшее значение произведения равно b^2.

Как видим, применение метода оптимального перебора связано с использованием не только геометрического, но и алгебраического аппарата.

Рассмотрим задачу, которую решить методом перебора нельзя, а использование метода оптимального перебора значительно упрощает ее решение.

Задача 3. Паркетный пол выстилают из дощечек, которые имеют форму

правильных многоугольников со стороной 1 дм. Какие многоугольники нужно использовать, чтобы их количество было наименьшим?

Решение. Сумма величин внутренних углов правильного n-угольника вычисляется по формуле $180°(n-2)$. Отсюда величина одного внутреннего угла правильного n-угольника равняется:

$$\frac{180°(n-2)}{n}.$$

Учитывая, что величина полного угла равняется 360°, получим такую формулу для нахождения количества его сторон:

$$f(n) = 360° : \frac{180°(n-2)}{n},$$

из которой находим, что

$$f(n) = \frac{2n}{n-2} = \frac{2(n-2)+4}{n-2} = 2 + \frac{4}{n-2}.$$

Отсюда получаем, что $n > 2$. Поскольку $f(n)$ и n – натуральные числа, то $2 < n < 6$. Подстановкой получаем, что наименьшее значение функции $f(n)$ при $n = 6$.

$$\min f(n) = \min \frac{2n}{n-2} = 3.$$

Следовательно, при выстилании пола постоянной площади наименьшее количество правильных многоугольников будет затрачено, если это будут правильные шестиугольники.

Ответ. Правильные шестиугольники.

Рассмотренные задачи относятся к классическим изопериметрическим задачам, решение которых интересовало математиков с давних времен.

Методом перебора целесообразно также решать экстремальные задачи, которые сводятся к составлению и решению уравнений или систем уравнений с несколькими переменными. При этом решение задачи сводится к нахождению наибольшего (наименьшего) значения выражения $mx + ny$, если $ax + by = c$, где a, b, c, m, n – заданные числа, а x и y – натуральные числа.

Задача 4. Для подведения газа к котельной имеются трубы длиной 12 м и 14 м. Сколько нужно использовать труб каждого вида, чтобы было менее всего соединений, если расстояние от газомагистрали до котельной 280 м (разрезать трубы не рекомендуется) и только 14-метровых труб на все расстояние не хватает?

Решение. Обозначим количество 12-метровых труб через x, а 14-метровых через y. Тогда получим уравнение $12x + 14y = 280$.

Отсюда

$$y = \frac{280-12x}{14} = 20 - \frac{6}{7}x.$$

Поскольку x и y натуральные числа, то методом перебора легко найти соответствующие пары значений x и y, которые удовлетворяют последнему уравнению: (7, 14) (14, 8) (21, 2). Из этих решений оптимальна первая пара, то есть $x = 7$, $y = 14$, потому что сумма $x + y = 21$ – наименьшая.

*Ответ.*7 двенадцатиметровых и 14 четырнадцатиметровых труб.

Выводы. 1. Обучение учащихся элементарным методам решения экстремальных задач можно вводить в начальной школе и в последующих

Рассматривая толерантность как профессионально-личностное качество педагога, для нашего исследования важно выделить два аспекта толерантности [2]:

– внешняя толерантность (к другим) – убеждение, что они могут иметь свою позицию, способны видеть вещи с иных (разных) точек зрения, с учетом разных факторов;

– внутренняя толерантность (как гибкость, как отношение к неопределенности, риску, стрессу) – способность к принятию решений и размышлению над проблемой, даже если не известны все факты и возможные последствия.

В педагогических исследованиях наиболее разработаны следующие модели толерантности:

– модель толерантных отношений как взаимная свобода и уважение человеческого достоинства (сообщество, в котором господствуют интеллектуальная свобода и абсолютная терпимость к любому мнению) [16];

– толерантность как принятие другого таким, какой он есть (человеку может быть что-то непонятно в плане других нравственных норм, другой культуры, но это не дает ему право чувствовать свое превосходство) [17];

– толерантность как многоаспектное понятие (толерантность с одной стороны, цель и результат воспитания, сопровождающийся формированием определенных социальных установок, а с другой – ценность и качество личности, проявляющееся в поведении и поступках) [7];

– толерантность как готовность к изменяющимся условиям жизни (толерантность считается необходимым для успешной адаптации к новым неожиданным условиям). Излишне упрощая явления окружающего мира, люди, не обладающие толерантностью, проявляют категоричность, оказываются неспособными к изменениям [8];

– толерантность как фактор, стабилизирующий систему (толерантность – это фактор, стабилизирующий систему (личность) изнутри, а также и извне, как фактор, направляющий отношения в обществе в мирное русло и связывающий индивидов с традициями, нормами, культурой и т. д.) [15].

Рассматривая толерантность как цель профессиональной подготовки будущих социальных педагогов, в структуре формирования толерантности можно выделить мотивационно-ценностный, перцептивно-аффективный, поведенческий компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент определяется спецификой толерантности как качества будущего социального педагога и подразумевает фиксацию в сознании результата овладения им знаний о толерантности. Содержание мотивационно-ценностного компонента представляет собой: знание о ненасилии; знание о правах человека; знание о границах толерантности. Уровень развития когнитивного компонента определяется по полноте, системности знаний.

Перцептивно-аффективный компонент работает на реализацию эмотивной функции и функции понимания. Этот компонент характеризуется особенностями восприятия субъектов друг друга, их взаимного познания как основы взаимопонимания и изменениями в эмоциональном мире личности. «Восприятие человека человеком выступает регулятором взаимоотношений между людьми. Чем полнее мы воспринимаем личность другого человека, его темперамент, характер, способности, уровень физического и умственного развития, направленность и актуальное состояние, тем адекватнее наше

Ключевые слова: толерантность, социальный педагог, содержание формирования.

Annotation. Tolerance development of future social workers is a complex multifactorial process, because tolerance is professionally important qualities of future social pedagogues. From the point of view of tolerance as a personality of the teacher, manifested in the interaction, dominant are two types of professional activity of the teacher: it is the training and educational. Both activities are focused on development of skills in students to the organization and implementation of various joint activities aimed at building tolerance.

Keywords: tolerance, social teacher, the content of the formation.

Введение. В настоящее время в системе высшего образования происходят изменения, смысл и значение которых обусловлены поиском новых образовательных парадигм, соответствующих новым тенденциям развития российского общества. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования выпускник бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» должен обладать некоторым набором общекультурных компетенций. Выпускник должен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества, готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям. Формирование у будущих педагогов такого качества как толерантность является ресурсом повышения качества подготовки будущего педагога и условием воспитания этико-политической культуры молодого поколения в целом [7].

Формулировка цели статьи. Анализ современного состояния проблемы формирования толерантности будущих социальных педагогов.

Изложение основного материала статьи. Как показал анализ литературы, формирование толерантности будущих социальных педагогов – сложный многофакторный процесс, и это необходимо учитывать при организации работы с личностью. Формирование толерантности личности проходит во взаимодействии с реципиентом, с огромным количеством разнообразных условий, более или менее активно влияющих на его развитие. Эти действующие на человека условия принято называть факторами. Четкое разделение основных факторов, влияющих на формирование толерантности личности, на три группы и их характеристики в научно-педагогической литературе даны А. Мудриком [10].

Первая группа – макрофакторы, включающие космос, планеты, страну, общество, государство. Именно они определяют то, что личность развивается по некоторым общим законам.

Вторая группа факторов – мезофакторы, включающие тип поселения, исторические и этнокультурные условия.

Третья группа факторов – микрофакторы, к ним относится все то, что влияет на конкретных людей, с ними взаимодействующих, – семья, соседство, группы сверстников, воспитательные организации, различные общественные, государственные, религиозные, частные организации, микросоциум.

классах до изучения дифференциального исчисления.

2. В методической подготовке будущего учителя математики необходимо акцентировать внимание на целесообразности ознакомления учащихся с задачами на максимум и минимум и различными способами их решения, в том числе, и методом перебора.

3. Метод перебора не является универсальным, поскольку он может применяться лишь к решению тех экстремальных задач, в которых рассматривается конечное количество объектов или объекты, размеры которых выражаются натуральными числами. Но он не требует большого объема знаний школьной математики и может использоваться в решении геометрических задач на максимум и минимум уже в 3 – 8 классах.

Литература:

1. Абельсон И. Б. Максимум и минимум [Редкое издание] / И. Б. Абельсон; Под. ред. проф. Л. А. Люстерник . – Москва; Ленинград: ОНТИ-Глав.ред. научно-популярной и юношеской литературы, 1935. – 108 с.
2. Актершев С. П. Задачи на максимум и минимум: [для учащихся и преподавателей общеобразоват. и специализир. шк., лицеев, колледжей и для самообразования] / С. П. Актершев. – Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2005. – 188 с.
3. Бескин Н.М. Методика геометрии [Текст]: с прил. гл. "Методика преподавания наглядной геометрии" А. М. Астряба: учебник / Н. М. Бескин. – Москва: Учпедгиз, 1947. – 275 с.
4. Бескин Н.М. Стереометрия [Текст]: пособие для учителей сред. шк. / Л. Н. Бескин. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
5. Боровик В.Н. Задачі на максимум і мінімум в геометрії [Текст]: навчально-методичний посібник / В.Н. Боровик, М.Я. Ігнатенко, М.В. Овчинникова. – К.: Пед. преса, 2005. – 376 с.
6. Зетель, С. И. Задачи на максимум и минимум [Текст] / С. И. Зетель. – М.; Л.: ОГИЗ, 1948. – 224 с.
7. Метод перебора [Электронный ресурс] // Википедия: свободная энцикл. – Электрон. дан. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Метод_перебора (дата обращения: 12.07.2015).
8. Методика преподавания математики в средней школе. Частная методика [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по физ.-мат. спец. / А.Я. Блох, В.А. Гусев, Г.В. Дорофеев; Сост.В.И. Мишин. - М.: Просвещение, 1987. – 414 с.
9. Методика преподавания математики в средней школе: Частные методики [Текст]: учеб. пособие для физ.-мат. факультетов пед. институтов / Ю.М. Колягин, Г.Я. Луканкин, Е.Л. Макрушин и др. – М.: Просвещение, 1977. – 480 с.
10. Методика стереометрії [Текст]: навч. посібник. – Вид. 3-те / За ред. О.А. Астряба і О.С.Дубинчук. – К.: Рад. шк., 1956. – 580 с.
11. Нагибин Ф. Ф. Экстремумы [Текст]: пособие для уч-ся ст. кл. / Ф. Ф. Нагибин. – М.: Просвещение, 1966. – 120 с.
12. Слєпкань З.І. Методика навчання математики [Текст]: підруч. для студ. мат. спеціальностей пед. навч. закладів / З.І. Слєпкань. – К.: Зодіак-ЕКО, 2000.– 512 с.
13. Смирнова И.М. Экстремальные задачи по геометрии [Текст] / И. М. Смирнова, В.А. Смирнов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
14. Тесленко И.Ф. Методика преподавания планиметрии [Текст]: методическое пособие / И. Ф. Тесленко, С. М. Чашечников, Л. И. Чашечникова.

– Киев: Радянська школа, 1986. – 169 с.
15. Тихомиров В.М. Рассказы о максимумах и минимумах [Текст] / В.М. Тихомиров. – 2-е изд., исправленное. – М.: МЦНМО, 2006. – 200 с.
16. Шклярский Д.О. Геометрические неравенства и задачи на максимум и минимум [Текст] / Д.О. Шклярский, Н.Н. Ченцов, И.М. Яглом. – М.: Наука, 1970. – 335 с.

Педагогика

УДК 159.923

доцент, кандидат технических наук Остапенко Валентин Николаевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
студентка Осыка Виктория Евгеньевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
студент Горщар Роман Сергеевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Введение. Инновационный процесс - это целенаправленный процесс по созданию и использованию современных идей, актуальных для данных условий и отвечающих определенным критериям. Интеллектуальная деятельность является основным видом деятельности учебных и научных заведений. Главным результатом такого занятия является интеллектуальный продукт, который имеет ярко выраженный социальный характер. Предмет обучения в учебных заведениях разного уровня подготовки обучаемых можно отнести к разряду интеллектуального капитала, как набор профессиональных знаний, умений, способностей и компетенций.

Цель статьи. Целью написания является рассмотрение вопроса об организации инновационного процесса в программы высших учебных заведений, а также повышения эффективности и качества обучения учащихся.

Изложение основного материала статьи. Применение термина «компетенции» в разных областях знаний принципиально различаются. В юриспруденции под этим термином понимается набор прав и полномочий, а в системе управления знаниями это сумма конкретных знаний, навыков, возможностей, способностей, связанных с профилем подготовки специалистов.

В соответствии приказом Министерства науки и образования от 12.03.2015г. № 207 представлен государственный стандарт высшего

достигает такого уровня, когда компьютер и Интернет становятся агентами первичной социализации наряду с ближайшим окружением ребенка.

Выводы. За последние годы Интернет стал для большей части молодежи важным каналом общения и получения информации, дал возможность двустороннего активного общения практически со всем миром. Характеризуя процесс социализации молодежи в Интернете необходимо отметить, что если традиционно процесс социализации носил целенаправленный и регулируемый характер, то социализация в Интернет-пространстве носит в основном стихийный характер. Она влияет на процесс усвоения человеком социальных ролей, образцов поведения, культурных норм и ценностей.

Литература:

1. How popular is vk.com? [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.alexa.com/siteinfo/vk.com (дата обращения: 14.09.2015).
2. Внебрачных Р.А. Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах // Вестник Удмуртского университета. – 2012. – №1. – С. 48-51.
3. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy (дата обращения 17.09.2015).
4. Корытникова Н.В. Виртуализация общества и интернет как средство производства сетевых коммуникаций // Социологические исследования. – 2007. – №2. – С. 85-93.
5. Силаева В.Л. Интернет как социальный феномен // Социологические исследования. – 2008. – №11. – С. 101.
6. Юрьева Е.А., Горошкина С.А. Разностороннее влияние социальных сетей интернета на социализацию молодежи // Молодой ученый. – 2010. – №7. – С. 297-300.

Педагогика

УДК 371

аспирант Харабаджах Мелия Наримановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Формирование толерантности будущих социальных педагогов – сложный многофакторный процесс, т. к. толерантность является профессионально важным качеством будущего социального педагога. С точки зрения толерантности как качества личности педагога, проявляющегося во взаимодействии, доминирующими являются два вида профессиональной деятельности педагога: это обучающая и воспитательная. И та, и другая деятельность направлены на формирование способности у учащихся к организации и осуществлению разнообразной по содержанию совместной деятельности, направленной на формирование толерантности.

т.д.), которые спонтанно приобрели популярность в интернет-среде посредством распространения в Интернете всеми возможными способами» [5].

Социальные сети представляют собой уникальную среду, предоставляющую своим пользователям не только возможность коммуникации, но и ресурсы для самовыражения и самоидентификации. В основном подобная деятельность реализуется в рамках функции самопрезентации.

Самопрезентация понимается исследователями как сознательная управляемая передача собеседнику определённой информации о себе, или как «поведенческое выражение эмоциональных и когнитивных элементов Я-концепции» [3].

Для самопрезентации в социальных сетях существуют разнообразные каналы:

- никнейм (ник) – индивидуальное имя пользователя, идентифицирующее его в Сети. Может отражать как реальное, так и модифицированное имя пользователя; нередко представляет собой прозвище пользователя в реальной жизни;
- аватар – фотография или картинка, которая визуально выражает образ пользователя;
- индикатор текущего состояния (иными словами, статус);
- размещение продуктов собственного творчества;
- размещение фото- и видеоматериалов, как правило, имеющих отношение к пользователю.

Процесс социализации протекает во взаимодействии детей и подростков с огромным количеством разнообразных условий, более или менее активно влияющих на их развитие, называющиеся факторами социализации.

Широкое распространение информационных технологий в последние годы повлекло за собой серьезные изменения в современной культуре, спровоцировав появление новой субкультуры «интернет-сообщества», а значит, модернизацию и трансформацию культуры социума в целом. Соответственно, значительно видоизменилось содержание некоторых социальных ролей. Например, нормой поведения становится повседневное использование ресурсов Интернета в быту или профессиональной деятельности, вступление в диалог со средствами массовой коммуникации, избирательность в отношении медийных каналов. Ещё несколько лет назад подобное поведение могло считаться зависимым. Очевидно, что люди старшего поколения проделывают гораздо больший путь на пути социализации, чем молодежь. И вполне естественно, что первым сложнее принимать новые или значительно модифицированные социальные роли. Применение данного утверждения к проблеме освоения Интернет-технологий в России, делает более понятной и объяснимой возрастную дифференциацию пользователей. Молодежь, находящаяся в начальных стадиях вторичной социализации, легче принимает новые социальные роли. Дальнейшее развитие Интернета в России, увеличение его аудитории как средства массовой коммуникации приведет к тому, что большая часть членов сообщества примет новые социальные роли, определяемые новой информационной культурой: пользователь Сети, активный участник массовой коммуникации и т.д. Немаловажно отметить, что в настоящее время домашняя компьютеризация

образования, в котором представлены характеристики применяемых компетенций:

- общекультурных компетенций (ОК);
- общепрофессиональными компетенциями (ОПК);
- профессиональных компетенций (ПК).

В соответствии с приведенными компетенциями (1) составляются программы, по которым обучаются студенты, для профессиональной деятельности, усвоившие курс обучения.

Возрастания уровня качества выполнения аналитических, научно-исследовательских работ, при увеличении степени овладения знаниями увеличивает компетенции работника.

В гипотетической модели (рис. 1) возрастания уровня компетенций и качества исполнения работы при увеличении степени овладения знаниями увеличиваются компетенции работника.

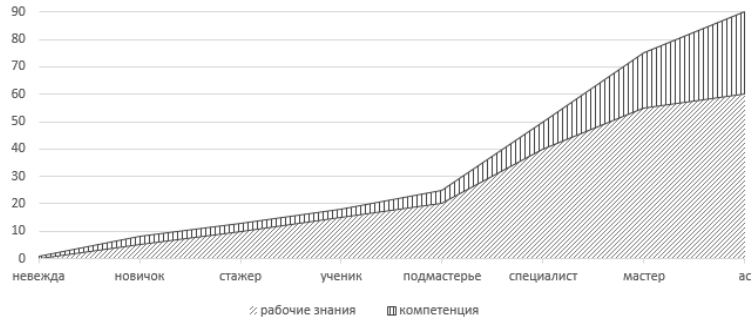


Рис. 1. Модель возрастания уровня компетенций

В этом процессе особое значение принадлежит преподавателю, его знаниям и умениям стимулировать креативные способности обучаемых. Творческая энергия личности преподавателя является показателем биологической и социально-экономической активности и является основной составляющей его креативных способностей. Креативный (от англ. Creative) – это буквально «творческий» поиск нестандартных, неординарных подходов к решению интеллектуальных проблем, стремление увидеть будущее. Дефицит креативных способностей сегодня чувствуется не только в системе высшего образования, научно-исследовательских институтах, но и в сфере муниципального управления. Его последствием являются отсутствие новых идей, просчеты в прогнозировании социально-экономических процессов, установка на использование западных моделей обучения.

Учитывая сложности материально-технического обеспечения в академиях и институтах эти модели не дают необходимого эффекта при обучении студентов или сглаживаются административно-силовыми решениями. Особенно острая креативная несостоятельность проявляется в процессе информационно-аналитической деятельности. Это связывают с интеллектуальной инерцией общества. Предлагаемые новые идеи, которые стараются внедрить инновации, не подвергая их критическому осмыслению.

В настоящее время можно выделить следующие виды инноваций, которые следует внедрять в высшей школе:

- новые учебные методики, основанные на информационно-компьютерной технологии для студентов с ограниченными физическими возможностями;
- разработка новых компьютерных программ, облегчающих обработку научных результатов исследования;
- разработку датчиков-устройств, реагирующих на различные физические процессы и явления связанные с информационной безопасностью;
- создание якорной группы, которая бы являлась генератором инновационных исследований в информационной технологии.

С целью содействия выявлению и практическому применению научных и образовательных достижений студентов следует организовывать центры коммерциализации информационных технологий (образовательные кластеры).

Следует отметить, что речь идет о создании именно системы, т.е. комплекса взаимодействующих элементов, образующих целостное единство и направленных на достижение единого результата .При этом каждый элемент системы должен представлять результат в такой форме, чтобы его можно было использовать в работе следующего элемента. Без этого невозможно представить получение стабильно предсказуемого результата этой системы в целом, т.е. в системе каждый шаг должен быть подчинен ясной цели— представление достоверной информации следующему элементу системы. Известен случай, когда центр выстраивал систему по частям, и в какой-то момент была допущена ошибка - не были должным образом согласованы входные параметры системы управления складом и параметры, вводимые в систему оперативного учета. Конечно, результат не был фатальным: сотрудники, работающие в центре (системе), были вынуждены повторно выполнить документы, отработанные на предыдущем этапе.

В задачи центров входит:

- оценка коммерческого результата научных работ для отбора наиболее привлекательных проектов;
- проведение маркетинговых исследований и разработка коммерческого предложения для предоставления на рынок выбранных проектов;
- оценка патентоспособности научных результатов, целесообразность и определение формы их патентной защиты в виде различных объектов интеллектуальной собственности;
- организовывать участие представителей предприятий в процессе оценки и реализации технологий;
- способствовать разработке опытного образца.

Дискуссионным является тот факт, что различные исследователи по-разному связывают понятие интеллектуальный капитал с живой человеческой личностью. Согласно одной точки зрения, капиталом являются не только знания человека, но и он сам как физическое лицо [2, с.226]. Согласно другой точки зрения, человек как физическое «существо» не образует капитал, поскольку предметом купли продажи является не он сам, а его интеллектуальный капитал [3, с.53]. Только вложение интеллектуального капитала в хозяйственную деятельность, его инвестирования создают прибыль.

визуальных диаграмм, в которых отдельные лица представлены в виде точек, а связи между ними – в виде линий. Таким образом, социальная сеть – это универсальная система связей, которая призвана удовлетворять глубинные потребности людей, связанные с группировкой участников социальных сетей по определённым интересам [6].

На сегодняшний день социальная сеть — это интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого создаётся самими участниками этой сети. Такой сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, в которой происходит виртуальное взаимодействие и общение её участников, объединенных общим интересом. Обычно пользователю сайта предоставляется возможность заполнить анкету с информацией о себе (дату рождения, школу, вуз, любимые занятия и другое) – это необходимо для того, чтобы другие участники смогли найти этого пользователя. Различаются открытые и закрытые социальные сети. В каждой социальной сети, как правило, существует система «друзей» и «групп».

В российском интернет-пространстве, как и прежде, среди молодёжи популярны две социальные сети – «Одноклассники» и «ВКонтакте» [2].

«ВКонтакте» — крупнейшая в рунете социальная сеть, является отечественным аналогом сервиса Facebook. Согласно данным ресурса Alexa ВКонтакте второй по посещаемости сайт в России, на Украине и в Казахстане, первый в Белоруссии и 20-й в мире. Изначально сайт являлся закрытой социальной сетью для студентов России и выпускников элитных учебных заведений. Сегодня же ВКонтакте – универсальный способ связи для всех социальных групп и возрастов [1].

Основным отличием виртуальных сетевых сообществ от реально существующих социальных групп является следующее: социальный статус пользователей интернета, участвующих в каком-либо обсуждении, перестает быть фактором, определяющим их поведение. В реальном же социальном пространстве любая социальная роль накладывает на действия индивида различные формальные ограничения. В отличие от реального мира, в виртуальном, по словами Н. Корытниковой, «социальный статус можно не принимать во внимание и действовать, учитывая только дееспособность и честность вовлекаемых лиц» [4].

Социальные сети предоставляют возможность пользователям не только выстраивать общение с другими индивидами, но и управлять своим образом. Это осуществляется посредством создания и изменения «профиля» пользователя, в котором содержится информация персонального характера. В отличие от сайтов-блогов, которые в большинстве случаев используются для публикации новостей и прочей информации, социальные сети ориентированы преимущественно на общение, хотя и в них возможно ведение блога. Помимо этого современные социальные сети позволяют пользователям обмениваться различными медиаматериалами.

Коммуникация в социальных сетях осуществляется посредством текстовых сообщений. На сегодняшний активно используется их визуализация, например, использование «смайликов» (смайлик – графическое изображение для передачи эмоций или действия, формируемое с помощью знаков, имеющихся на клавиатуре), картинок, фотографий и пр. В последнее время приобрело распространение интернет-мемов. т.е. «слов, фраз или картинок (и

Педагогика

УДК: 316.614.5

студент Фоменко Александр Александрович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
Моцовкина Елена Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья просвещенна вопросу влияния социальных сетей интернет-среды на процесс социализации современной молодёжи.

Ключевые слова: Интернет, социальные сети, социализация, интернет-сообщества.

Annotation. The article is dedicated to the issue of the impact of social networks on the Internet environment the process of socialization of modern youth.

Keywords: Internet, social networks, socialization, the Internet community.

Введение. В последние десятилетия интенсивно развиваются информационно-коммуникационные, компьютерные, цифровые и интернет-технологии. Сегодня они внедряются буквально во все сферы нашей жизнедеятельности, а во многих из них становятся просто незаменимыми, в результате кардинально трансформируя наше общество, производство и быт. Всемирная глобальная сеть Интернет выделается особо ярко на фоне прочих технологий. Ярким примером тому стремительное развитие социальных сетей, которые сегодня являются уже неотъемлемой частью нашего общества. Существуют сайты для загрузки фотографий, видеофайлов, для знакомства с новыми людьми и для поиска старых друзей. Сегодня социальные сети активно используются молодёжью для получения различной информации, для общения и для развлечений.

Формулировка цели статьи. Определение особенностей социальных сетей как социокультурного феномена; характеристика процесса социализации молодежи в Интернете.

Изложение основного материала статьи. Впервые вопросы влияния виртуализации и информатизации на общественные процессы были затронуты в работах М. Кастельса и М. Маклюэна. Интернет и социальные сети рассматриваются в работах таких современных отечественных исследователей, как Ю. Овакимян, С. Коноплицкий, В. Силаева, В. Коломиец и С. Кремлева, А. Мохначева и Е. Демьянова.

Термин «социальная сеть» был введён в 1954 г. социологом из «Манчестерской школы» Джеймсом Барнсом в работе «Классы и собрания в норвежском островном приходе». Он развил и дополнил изобретенный в 1930-х гг. подход к исследованию взаимосвязей между людьми с помощью

Примером могут служит студенческие научные центры информационных технологий при Оксфордском университете (4) , который работает в трех направлениях:

- от имени университета лицензирует все объекты интеллектуальной собственности, созданные в университете;
- образует новые компании по использованию научных результатов университета;
- проводит различные виды консультаций по вопросам интеллектуальной собственности.

Научный центр при Оксфордском университет достиг следующих результатов (4):

- число заявок на патенты 1998г - 31, 2003г - 65;
- число проектов 1998г - 68, 2003г - 629;
- число поданных лицензий 1998г - 8, 2003г - 71.

Основной целью образовательного кластера является создание связанных на базе территориальной концепции нескольких ВУЗов и предприятий по отраслям с привлечением юридических ВУЗов.

Основные принципы, по которым должен функционировать кластер:

- устойчивость хозяйственных связей внутри территориальной системы Важнейшим качеством этих систем наличие сил конкуренции и сотрудничества. Это создает синергетический эффект;
- наличие в кластере якорного ВУЗа, являющегося генератором инновационных технологий, т.е. быть центром идей и инициатив;
- мобильность человеческого капитала внутри кластера;
- дифференциация ролей, типов деятельности, ответственности на основе принципов экономической ответственности (5).

В разные эпохи капитал (лат. capitalis – главное, важное в жизни), имел статус наиболее важного фактора производства. (6). В индустриальном обществе это материально – вещественные факторы производства, постиндустриальном – материально – технические. В настоящее время, когда человечество входит в информационное общество материальные активы не являются единственным фактором обеспечения доходности. Существуют другие виды доходности. Это неосязаемые активы (нематериальные) (7). К ним относятся информационная технология или экономика знаний. Главным признаком экономики знаний является комплекс взаимосвязанных научных, технологических, инженерных наук, изучающих методы организации и взаимодействия с людьми и производственным оборудованием, их практическое применение, а также связанные со всем этим социальные, экономические и культурные проблемы, превращая интеллект человека в базовый фактор производства, с помощью которого создается новое знание, новая информация и новая технология. Основной капитал экономики знаний --интеллектуальный.

Выводы. В заключении подчеркнем, что при разработке и реализации стратегии образовательного ВУЗа акцент стратегии необходимо сделать на процессе управления знаниями, результатом которого является повышение уровня компетенции, обеспечивающее устойчивое конкурентное преимущество. Не все компетенции важны для компании, важно определить какой нематериальный актив будет влиять на повышение ее экономического потенциала.

Литература:

1. Приказ Минобрнауки России от 12.03.2015 №207 « Об утверждении федерального государственного стандарта высшего образования по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика (уровень бакалавриата)»
2. Мильнер Б.З. Управление знаниями в современной экономике. М.: Издание Института экономики РАН, 2008.
3. Остапенко В.Н. Остапенко А.В. Организация инновационного процесса в высшей школе. Вестник национальной академии обороны Украины 4 (12) 2009.
4. Кудаков А.Д. Ценные мысли. Инновации и интеллектуальная собственность для физиков и других не юристов –М.; Ленанд-2007.
5. Рейли Р. Оценка нематериальных активов / Р.Рейли, Р.Швайс. – М.: ИД «Квинто- Колсалтинг», 2005. - 752с.
6. Просвирина И.И. Интеллектуальный капитал : новый взгляд на нематериальные активы. «Финансовый менеджмент» № 4 -2004г. академияоценки и консалтинга. 2006..с. 167-172.
7. Азгальдов Г. Г. Оценка стоимости интеллектуальной собственности и нематериальных активов: Учебное пособие. М.: Международная академия оценки и консалтинга. 2006..с. 167-172.

Педагогика

УДК: 372.47:37.091.33

студентка Осьмачкина Алёна Александровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
старший преподаватель кафедры педагогического мастерства
учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений
Бажан Зинаида Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРНОГО ЖАНРА В ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается классификация малых фольклорных жанров, дается обоснование целесообразности их использования в работе с детьми дошкольного возраста, а также иллюстрируется применение малых форм фольклора при изучении конкретных тем программы по формированию элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольный возраст, элементарные математические представления, фольклор, малый фольклорный жанр, устное народное творчество.

Annotation. Classification of small folklore genres is examined in the article,

«История России», «История российской литературы», «Дидактика начальной школы», «Теория и методика преподавания русского языка и литературы», «Педагогика и психология», «Военная педагогика» и др., в гражданских и в военных высших и средних специальных учебных заведениях; при написании учебников и пособий по истории образования, педагогики и воспитания в России, антологии отечественной педагогической мысли России XVIII – XXI столетий; при подготовке и переподготовке воспитателей, учителей и преподавателей различных уровней отечественной российской педагогики – от дошкольных учреждений до высшей школы; при написании квалификационных работ студентами и аспирантами, курсантами военных и гуманитарных высших научных заведений; для усовершенствования действующих программ Российского образования на разных уровнях, а также в контексте создания музейных экспозиций, посвящённых жизни и деятельности созидающей и ответственной человеческой личности - Адмирала А.С. Шишкова.

Апробация результатов исследования. Результаты исследования об Адмирале А.С. Шишкове были доложены на Всероссийской научно-практической конференции «Развитие образования в полиэтническом регионе» (Ялта, май, 2015). Опубликованы в научном журнале «Проблемы современного педагогического образования» (Сер.: Педагогика и психология.- Сб. статей. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 47. – Ч.2. – 348 с.), который входит в наукометрическую систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) и зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующего при поддержке ЮНЕСКО.

Литература:

1. Шилов Д.Н. Государственные деятели Российской Империи. Главы высших и центральных учреждений 1802-1917. Биобиблиографический справочник. – Изд. 2-е, испр. и доп. - СПб.: Изд-во»Дмитрий Буланин», 2002.
2. Шишков А.С. Славянорусский КОРНЕСЛОВ. - СПб. // Фонд славянской письменности и культуры. Издание третье, дополненное. 2007.- 414 с.
3. Шишков А. С. Рассуждение о старом и новом слоге российского языка. - СПб., 1803 (2-е изд.: СПб., 1817).
4. Шишков А. С. Разсужденіе о любви къ Отечеству - "Чтеніе въ Беседе любителей Русскаго слова". Книга пятая. СПб., 1812. // lib.russportal.ru/index.php?id=authors.shishkov.shishkov1812_05_0001.
5. Шишков А. С. Записки, мнения и переписка адмирала Шишкова. / Изд. Н. Киселева и Ю. Самарина. В 2-х томах – Берлин, Прага, 1870.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что:

- *получены* данные об высокоответственной и созидательной просветительской, педагогической и воспитательной деятельности Адмирала, академика, министра и общественного деятеля А.С. Шишкова в контексте научения, воспитания и образования подрастающего поколения России, развития и созидания отечественного Российского образования на всех его уровнях, от начального до высшего;

- на конкретном историко-педагогическом материале сделан анализ, выявлены и охарактеризованы основные известные причины и условия формирования просветительских, педагогических, воспитательных взглядов и мировоззрения Адмирала, академика, министра и общественного деятеля А.С. Шишкова (происхождение, родной язык, семейное обучение и воспитание, дворянский и народный культурный уклад, самообразование, знакомство с трудами здравых иностранных и отечественных писателей и педагогов);

- обосновано созидательное *духовное* содержание и внутренний ответственный духовный смысл и основные направления а) педагогической деятельности А.С. Шишкова (педагогическое, воспитательное, научно-теоретическое); б) просветительской деятельности (словесное, публицистическое, художественное, издательское);

- рассмотрены основные известные этапы его жизненного и творческого пути (воспитание, обучение, формирование личного мировоззрения, формирование педагогических идей и взглядов, преподавательская и просветительная деятельность (переводы иностранной литературы на русский язык), публицистическая, издательская и общественная деятельность;

- охарактеризованы научные взгляды А.С. Шишкова на цели, задания, принципы и методы воспитательного и образовательного процессов в системе образования разных уровней и на подготовку духовно созидательных, ответственно ориентированных педагогических и воспитательных кадров;

- выявлена роль и вклад А.С. Шишкова в разрешение проблем воспитания и образования подрастающего поколения России на началах ответственности и созидания, в ориентацию Российского общества к разрешению проблем образования на началах ответственности и созидания, в разработку образовательных, учебных и познавательных материалов для детей, юношества, для подрастающего молодого поколения Российского общества, для взрослых. Охарактеризовано их просветительское и педагогическое содержание и мировоззренческий воспитательно-образовательный потенциал как светлый, благородный, ответственный и созидательный;

- *предложено* использовать словесное наследие Адмирала, академика, министра и общественного деятеля А.С. Шишкова в практике современной Российской школы и Российского образования на всех его уровнях от начального до высшего.

Практическое значение исследования состоит в том, что материалы о жизненном пути, о созидательном и ответственном педагогическом, воспитательном и просветительном наследии Адмирала А.С. Шишкова расширяют рамки современных знаний из истории отечественной российской педагогики конца XVIII – начала XIX столетий. Материалы исследования о просветительской и педагогической деятельности Адмирала А.С.Шишкова могут быть использованы в преподавании курсов «История педагогики»,

the ground of expedience of their use is given in-process with the children of preschool age, and also application of small forms of folklore is illustrated at a study of concrete programs on forming of elementary mathematical presentations for the children of preschool age.

Keywords: preschool age, elementary mathematical presentations, folklore, small folk-lore genre, verbal folk creation.

Введение. Дошкольное детство – чрезвычайно важная ступень в физическом, психическом и умственном развитии ребенка. От воспитания детей в дошкольном возрасте во многом зависит дальнейшее их развитие и обучение в школе.

В настоящее время проблема повышения эффективности процесса математического развития детей дошкольного возраста приобретает особую актуальность.

Для наиболее успешного формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении необходимо создать определенные педагогические условия. Одним из таких условий является использование в работе педагога различных дидактических средств, в частности, малых форм фольклорного жанра. В свое время выдающиеся отечественные педагоги К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, А.П.Усова, А.М. Леушина и другие неоднократно подчеркивали огромные возможности малых фольклорных форм как средства воспитания и обучения детей.

Согласно ФГОС по дошкольному образованию на этапе завершения его должны быть сформированы у детей следующие итоговые результаты:

- «ребенок должен проявлять любознательность, быть склонным к наблюдению, экспериментированию…»;

- «ребенок должен обладать развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре…»;

- «ребенок должен проявлять инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности…» [5].

Ни один из данных целевых ориентиров мы не сможем сформировать в должной степени, уделяя мало внимания развитию у ребенка психических процессов (восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения), не научив его считать, решать примеры и простейшие задачи, ориентироваться в пространстве, во времени, различать геометрические фигуры. В качестве средства развития вышеуказанных процессов могут послужить элементы устного народного творчества.

Устное народное творчество таит в себе неисчерпаемые возможности для пробуждения познавательной активности, самостоятельности, яркой индивидуальности. Поэтому необходимо как можно шире использовать его в обучении и воспитании детей.

Формулировка цели статьи. Раскрыть воспитательное значение и возможности использования малых форм фольклора в процессе формирования у детей дошкольного возраста элементарных математических представлений.

Изложение основного материала статьи. Обучению дошкольников основам математики отводится важное место. Это вызвано целым рядом причин: началом школьного обучения с шести лет, обилием информации,

получаемой ребёнком, повышенное внимание к компьютеризации, желанием сделать процесс обучения более интенсивным.

Под «математическим образованием» периода дошкольного детства следует понимать процесс обучения математике и воспитание математической культуры, направленный на подготовку детей к применению необходимых знаний и умений в процессе жизнедеятельности.

Существуют различные формы и средства деятельности по формированию у дошкольников основ математической культуры. Одним из таких средств является ознакомление их с литературными произведениями и малыми формами фольклора.

Термин «фольклор» английского происхождения и в переводе буквально означает «народная мудрость», «народное знание».

Фольклор во все времена органично вписывался в народную педагогику. С его помощью испокон веков в наиболее доступной форме передавались молодому поколению сложившиеся в течение столетий эстетические, морально-этические, трудовые идеалы, представления о мире и человеке.

Художественные формы фольклорной культуры воспринимались народом как обязательные: крестьянский быт был наполнен народной музыкой и звучащим образным словом, играми и шутками, загадками и скороговорками, сказками, благодаря чему формировалось образное мышление, развивались эмоции и чувства ребенка. Произведения народного творчества доставляли детям наслаждение, определяли объем жизненно необходимой информации.

Изучение фольклорных произведений позволяет познать историю Отечества, национальные особенности своего народа, приобщиться к традициям, творчеству, искусству родного края. Именно поэтому знание фольклора воспринимается как составляющая духовности, самобытный фактор преемственности поколений. Педагогическая направленность всех видов и жанров фольклора очевидна, поэтому обращение к сокровищам, сохраненным в фольклоре, является насущной необходимостью [2, с. 22].

К фольклорной культуре можно приобщать не только на занятиях по развитию речи, как это обычно и происходит, но и на занятиях математики.

К малым фольклорным жанрам относятся произведения, различающиеся по жанровой принадлежности, но имеющие общий внешний признак – небольшой объем. Малые жанры фольклорной прозы очень многообразны: загадки, пословицы, поговорки, прибаутки, потешки, считалки, скороговорки и др. Это сокровищница русской народной речи и народной мудрости. Эти маленькие поэтические произведения полны ярких образов, построенных нередко на прекрасных созвучиях и рифмах. Это – явление и языка, и искусства, соприкосновение с которым очень важно уже с малых лет.

Педагог, владеющий фольклорным материалом, знающий загадки, скороговорки, пословицы, сказки, умеющий эмоционально, с чувством их прочитать, быстрее добивается успехов в обучении и воспитании своих питомцев.

Малые фольклорные жанры приносят радость приобщения к светлым мыслям, способствуют не только знакомству, закреплению, конкретизации знаний детей о числах, величинах, геометрических фигурах и телах и т.д., но и развитию мышления, речи, стимулированию познавательной активности детей, тренировке внимания и памяти.

педагога, автора многочисленных больших и малых трудов по вопросам воспитания духовно здорового подрастающего поколения Российского общества, и, прежде всего, его мыслящей элиты;

2) выявить и охарактеризовать основные этапы просветительской воспитательной, педагогической деятельности Адмирала, академика и министра А.С. Шишкова;

3) раскрыть цели, задачи, принципы и методы в просветительном, воспитательном и педагогическом наследии Адмирала, академика и министра А.С. Шишкова;

4) определить и охарактеризовать вклад Адмирала, академика и министра А.С. Шишкова в разработку проблем воспитания и образования подрастающего поколения Российского общества, его вклад в разработку просветительских, воспитательных и образовательных идей для отечественного народного образования;

5) обосновать необходимость и возможность использования просветительских, воспитательных и педагогических идей и опыта Адмирала, академика и министра А.С. Шишкова на современном этапе развития Российского общества. На ярком примере здравой общественной, просветительской деятельности и взглядов Адмирала А.С. Шишкова обосновать необходимость и возможность воспитания и образования подрастающего поколения современного Российского общества в интересах здравого развития и подлинной национальной безопасности России.

Объект исследования – деятельность представителей отечественной Российской воспитательной и педагогической мысли конца XVIII – первой половины XIX столетий.

Предмет исследования – просветительские, воспитательные и педагогические идеи и общественно-просветительская деятельность Адмирала, академика и министра А.С. Шишкова.

Методы исследования – теоретический и хронологический: анализ, синтез, прогноз, обобщение, систематизация, классификация исторических фактов и процессов с позиции современного развития педагогической науки, которые дают возможность проанализировать и теоретически обосновать просветительские, воспитательные и педагогические идеи Адмирала А.С. Шишкова в историческом контексте и во временной последовательности; **конкретно-поисковый** – для поиска и обнаружения, отбора и анализа печатных и архивных материалов, обработки философской, исторической и педагогической литературы и материалов, современных исследований в интернет-контенте, информации периодических изданий России, которые помогают раскрыть проблему исследования; **историко-структурный** – с целью выявления направлений просветительской, педагогической, воспитательной деятельности Адмирала, академика, министра А.С. Шишкова; **личностно-биографический** – для определения роли Адмирала А.С. Шишкова в воспитании подрастающего поколения Российского общества; **ретроспективно-исторический** – анализ общественной деятельности, публицистических трудов, выступлений и словесности Адмирала А.С. Шишкова; **интерпретации и обобщения** изученных материалов для формулирования выводов; **наблюдения**: анализ воспоминаний, словесности, записок и фотографий – для конкретизированной визуализации облика Адмирала, академика и министра А.С. Шишкова.

светлым, благородным, высоким и добрым мыслям и деяниям сохранения и преумножения Жизни, на сохранение жизнеспособности Отечества нашего в здоровом подрастающем поколении, в наших детях, на ответственность и созидание доброй действительности в окружающем нас Божием мире, который каждое мгновение есть вокруг, рядом и внутри каждого из нас.

Тщательное изучение истории педагогической, воспитательной и просветительской деятельности выдающихся Российских личностей, и, прежде всего, Адмирала и академика А.С. Шишкова поможет избежать общих ошибок в процессе решения образовательных и воспитательных задач, стоящих перед современным мыслящим Российским обществом в поисках здоровых путей развития человеческого общества. Оно поможет сформулировать верные алгоритмы на фундаменте основных созидательных и ответственных идей и представлений Адмирала А.С. Шишкова для практического использования в процессе составления перспективних программ и учебных пособий просвещения, воспитания и образования подрастающего поколения современного Российского общества.

Родной язык, благочестие, Отечество, патриотизм, благородство, честность, чистота, честь, долг, верность, ответственность и созидание тесно и гармонично взаимосвязаны. На наш взгляд, именно они есть верные ориентиры на пути к выздоровлению поражённого духом эгоизма Российского общества. На наш взгляд, в современном Российском обществе труды Адмирала и академика А.С. Шишкова, в своей мере, помогут – тем кто возжелает этого в своей деятельности - это хорошо понять и осознать.

Познание и осознание личностью истории Отечества, своего места и роли в его судьбе находится в основе жизнедеятельности и подлинной державности России.

Утверждение созидания и ответственности, других здоровых ценностей в каждой личности, семье, роде и коллективе – путь к жизнеспособности и державности России.

Важно сейчас приблизиться к пониманию и осознанию духовного смысла и сути мировоззренческих идей, представлений и взглядов многогранной созидательной личности Адмирала А.С. Шишкова, который, будучи Боголюбив, потому был духовно жив и деятелен. И, поэтому, был отмечен всеми дарами Духа Созидания, далеко опередил своих современников (и очень многих наших современников!) в понимании происходящего в Российском обществе, и, в понимании пути излечения *глубоко больного духом эгоизма* человеческого общества. Острый созидательный ум, ясность мышления, благородство, доброта, созидательная деятельность, премудрость, прозорливость, храбрость и чистота – вот то, что помогло ему приблизиться к Божественной Истине и к пониманию происходящего в России и путей её духовного излечения.

Цель исследования - системный анализ просветительской, воспитательной и педагогической деятельности Адмирала А.С. Шишкова, научное обоснование возможности творческого исследования её и применения в современной российской школе различных уровней и в современной педагогической науке.

Задачи исследования:

1) изучить и проанализировать жизнь и деятельность Адмирала, академика и министра А.С. Шишкова как просветителя, как воспитателя и

Малые фольклорные жанры могут широко использоваться в работе с дошкольниками как прием, побуждающий к приобретению знаний – при знакомстве с новым материалом; как прием, обостряющий наблюдательность, – при закреплении определенного знания (правила); как игровой (занимательный) материал, отвечающий возрастным потребностям детей дошкольного возраста.

Загадки были распространены на Руси с глубокой древности. Педагогическая ценность загадок состоит в том, что они знакомят ребенка с радостью открытия, направляют его внимание на предметы, явления и их отличительные признаки, побуждают вникать глубже в смысл словесных обозначений этих признаков, повышают способность и определенность мышления, силу воображения, приучают к четкой логике, рассуждению и доказательству. Каждая новая отгаданная загадка укрепляет в ребенке чувство собственного достоинства. Если загадка не разгадана, то это вызывает жажду познания.

Загадка может служить исходным материалом для знакомства с некоторыми математическими понятиями (цифра, число, величина и т.д.). Например, при знакомстве с числом и цифрой 6:

«Отгадайте – ка, ребятки,
Что за цифра – акробатка?
Если на голову встанет,
Ровно на три больше станет» [6, с. 163].

Загадки могут использоваться при изучении темы «Время и его измерение». Так, загадка:

«Две сестрицы друг за другом
Пробегают круг за кругом.
Коротышка – только раз,
Та, что выше, - каждый час» (с*трелки часов*) – может привлечь внимание детей к движению стрелок, послужить началом работы с моделью часов (подвижные стрелки).

При знакомстве старших дошкольников с календарем уместно будет прочитать следующие загадки:

«Годовой кусточек каждый день роняет листочек,
Год пройдет – весь лист опадет» (к*алендарь*)
или
«Нас 7 братьев,
Летами все равные,
А именем разные» (дни *недели*) [1, с. 55].

Очень часто дети стараются запомнить загадку, чтобы загадать ее друзьям или родителям, подчас не подозревая, что тем самым заучивают таблицу мер времени.

Скороговорки и считалки – еще один вид фольклора, который можно активно использовать на занятиях математики. Старшие дошкольники, как правило, хорошо владеют речью и могут без труда произносить несложные скороговорки. Употребление скороговорок содействует преодолению косноязычия, развивает артикуляцию речевого аппарата. Помимо речи скороговорки развивают память, воображение, и внимание. Скороговорка позволяет закреплять, отрабатывать математические термины, слова и обороты речи, связанные с развитием количественных представлений. Например:

«Возле грядки – две лопатки, возле кадки – два ведра», или «Два щенка, щека к щеке, щиплют щетку в уголке», или «Пара птиц порхала, порхала, да и выпорхнула» (при изучении числа и цифры 2).

Самый распространенный вид детского устного народного творчества - считалки. «Видимо, какие-то плодоносящие зерна скрыты в этих неувядаемых произведениях», – писал основоположник теории детского фольклора Г.С. Виноградов.

Соревнования в произнесении считалок заставляет детей разучивать больше стихотворений и тем самым развивать память, учиться артистизму, добиваться права вести пересчет. На занятиях математики с целью закрепления умения вести счет в прямом и обратном порядке можно предложить следующие считалки:

«Раз, два, три, четыре, пять –
встанем, дети, в круг опять.
Пять, четыре, три, один –
в «кошки-мышки» играть хотим!»
или
«Шли мышата по тропе,
увидали сыр на пне.
Раз, два, три - поровну дели» и другие [4, с.158].

Следующий вид фольклора – сказки. Они расширяют границы познавательных и воспитательных возможностей обучения, вносят в методику проведения занятия захватывающее, живое, страстное чувство, бурную динамику. Персонажи сказок часто попадают в затруднительные ситуации, в которых им надо решить, как поступить, какой сделать выбор. В эти моменты педагог может предложить детям выполнять учебные задания, тексты которых и результаты выполнения связаны с композицией произведения. Становясь участниками разыгрываемых событий, дошкольники активно включаются в работу и способны концентрироваться на ней более длительное время, чем обычно.

Работать со сказкой можно по-разному: после чтения задать ряд вопросов; попросить детей на отдельных этапах продолжить сказку; рассмотреть сказку как задание с пропусками. Сказки и вопросы к ним дают большой воспитательный эффект и способствуют развитию мышления.

С помощью фольклорных сказок дети легче устанавливают временные отношения, учатся порядковому и количественному счету, определяют пространственное расположение предметов. Фольклорные сказки помогают запомнить простейшие математические понятия (справа, слева, впереди, сзади), воспитывают любознательность, развивают память, инициативность, учат импровизации («Три медведя», «Колобок», «Теремок», «Репка» и т.д.).

Во многих сказках математическое начало находится на самой поверхности («Два жадных медвежонка», «Волк и семеро козлят», «Цветик-семицветик» и т.д.). Стандартные математические вопросы и задания (счет, решение обычных задач) находятся за пределами данной книжки.

Присутствие сказочного героя на занятии по математики или занятие-сказка придает обучению яркую, эмоциональную окраску. Сказка несёт в себе юмор, фантазию, творчество, а самое главное учит логически мыслить.

Задачи со сказочным сюжетом помогают увязать приобретенные знания с окружающей действительностью, позволяют применять их при решении

Государственный секретарь Российской Империи (1812-1814), главный идеолог, автор манифестов и рескриптов Его Императорского Величества Александра I-го накануне и во времена Отечественной войны 1812 года, Президент Российской Академии (1813-1841), министр народного просвещения Российской Империи (1824-1828).

Среди выдающихся личностей - мыслителей, просветителей, научных деятелей, педагогов, воспитателей и учителей подрастающего поколения Российского общества, деятельность и творческое наследие которых требует самого пристального и глубокого, благодарного, всестороннего изучения, является прежде всего яркая многогранная личность Александра Семёновича Шишкова (1754-1841 гг.) Военно-Морского флота Российской Империи Адмирала, видного Российского военного, государственного и общественного деятеля при четырёх Российских Императорах.

Это хорошо видно из всего словесного наследия Адмирала, академика, министра, просветителя, писателя А.С. Шишкова. Это богатейшее и высокое по своему ответственному содержанию, по своему созидательному потенциалу словесное наследие мудрого русского Адмирала А.С. Шишкова *нынешнему* современному Российскому подрастающему поколению – детям, девицам и юношам, да и взрослым людям, по настоящему даже не знакомо до сей поры, по ряду причин. Потому, совсем не изучается ими. И, поэтому, это наследие пока не оценено в полной мере современниками по высокому и благородному своему достоинству и созидательному потенциалу, и, не используется в своей будничной жизни теми, кому оно завещано для стяжания в повседневной настоящей жизни благодатных Даров Духа для грядущей Жизни.

В современном Российском общественном сознании (*где* это есть!) в основном продолжают преобладать, по причине косности, инерции и перегруженности человеческого мышления мимолётными приземлёнными, примитивными и ничтожными современными рыночными фантомами, оценки личности и деяний Адмирала и академика А.С. Шишкова, по-прежнему, как и в XIX столетии, почему-то намеренно далёкие от правды.

Впрочем, давно и хорошо известно, что низких мыслей праздное движенье рождает непотребные дела… Можно воскликнуть и ныне, как в своё время из народа Израилева воскликнул премудрый пророк Божий, сын Сирахов: «О, злая мысль, откуда вторглась ты, чтобы покрыть землю коварством!» (Сир. 37, 3), а ещё ранее прозвучало древнее Божие предостережение человеку: «Берегись, чтобы не вошла в сердце твоё беззаконная мысль…» (Втор. 15, 9).

Ответственная государственная общественная деятельность и деятельность на ниве военно-морского образования и просвещения, на ниве российской словесности Адмирала А.С. Шишкова были всегда направлены на поддержку всякой взрослой созидательно мыслящей (и желающей того!) человеческой личности, а труды его были всегда направлены на верную ориентацию в жизненном пространстве желающих того детских, юношеских и взрослых человеческих душ. На ориентацию их к цельности и к духовному здравию, к повседневному созидательному мышлению и деянию на Земле, на ориентацию к Жизни, к «дум высокому стремленью». От губящего человеческие души будничного воинственного хаоса постоянно дробящихся, «вступающих в блоки» и яростно грызущихся между собою эгоистичных, чёрных, подлых, низких, грязных и злых мыслей и деяний. На ориентацию к

осознания ошибок и достижений, в том числе, и мирового педагогического и образовательного опыта.

Актуальность настоящего исследования обусловлена:

- необходимостью критического анализа результатов историко-педагогической науки с целью ответственного и созидательного использования опыта предыдущей педагогической, воспитательной и просветительской деятельности в современной жизнедеятельности Российского государства;

- необходимостью критического анализа результатов отечественной педагогической науки и практики с целью синтеза и ответственного и созидательного использования творческого наследия Адмирала, академика и министра А.С. Шишкова в подготовке педагогов и воспитателей различных уровней образования в Российском обществе;

- объективным привлечением пристального внимания к вопросам формирования созидательного общественного и личного потенциала, интеллекта и ответственной человеческой личности на всех уровнях образования и воспитания подрастающего поколения, с учётом национальных и поликультурных особенностей в развитии мышления в детском, отроческом и юношеском возрасте;

- потребностью изучения исторического педагогического созидательного наследия прошлого с целью его творческого и ответственного использования в современной педагогической практике Российского общества.

Объективная реальность развития человеческого общества выдвигает перед педагогической наукой проблему творческого соединения, бережного сохранения и использования традиционных достижений в научении, воспитании и образовании молодёжи, и, поиска новых созидательных путей, направлений и методов организации процессов обучения и воспитания подрастающего молодого поколения на началах чистоты, чести, верности, ответственности и созидания, честности, бережного взаимоотношения, взаимопомощи, взаимоподдержки, нелицемерного уважения другого, словом, на началах подлинного человеческого благородства и любви.

Именно потому глубокое изучение, познание и осознание воспитательного, педагогического, просветительского наследия Адмирала, академика, Государственного Секретаря, министра А.С. Шишкова будет содействовать целостному системному процессу ответственного формирования и созидательного развития национального воспитания и образования в России в интересах национальной безопасности России.

Противоречие между недостаточной разработанностью проблемы формирования подлинно благородного, *совестливого* созидающего интеллекта и подлинно ответственной, *совестливой* и деятельной человеческой личности в историко-педагогической науке, и, всё более возрастающая, насущная общественная необходимость в изучении и использовании созидательных приобретений богатого Российского прошлого для разработки эффективных путей настоящего созидания и развития подрастающего поколения России (на всех уровнях обучения, воспитания и образования), обусловливает необходимость выбора темы исследования о просветительской и педагогической деятельности Адмирала А.С. Шишкова (1754-1841 гг.)

Созидатель, просветитель, педагог, воспитатель, научный деятель, блистательная многогранная и авторитетная военно-морская личность, самый первый истории Военно-Морского Флота Российской Империи историограф,

различных жизненных проблем, своим конкретным содержанием способствуют формированию более глубоких и ясных представлений о числах и смысле производимых над ними действий. Например: «Красная Шапочка принесла бабушке пирожки с мясом и грибами. С мясом было 3 пирожка, а с грибами - 2. Сколько всего пирожков принесла девочка своей бабушке?».

Пословицы и поговорки также полезно предлагать детям на занятиях математики с целью закрепления количественных представлений и развития речи дошкольников. Пословица – краткое народное изречение с назидательным содержанием; народный афоризм [3, с. 568]. Поговорка – краткое устойчивое выражение, преимущественно образное, не составляющее, в отличие от пословицы, законченного высказывания и не являющееся афоризмом [3, с. 530]. Например: «Семь раз отмерь, один раз отрежь» или «Первый блин всегда комом». Необходимо помнить, что поговорка, в отличие от пословицы, не имеет нравоучительного, поучающего смысла. Поговоркам свойственна метафоричность: «Убил двух зайцев», «Семь пятниц на неделе».

Из выше изложенного следует, что использование элементов устного народного творчества должно помочь педагогу в воспитании и обучении детей дошкольного возраста, испытывающих трудности в усвоении математических знаний о числах, величинах, геометрических фигурах и т.д.

Выводы. Таким образом, в последние годы, наряду с поиском современных моделей воспитания и обучения, возрастает интерес к фольклористике, возрождаются лучшие образцы народной педагогики. Фольклор – одно из действенных и ярких средств ее, таящий огромные дидактические возможности. Рациональное применение разнообразных фольклорных жанров на занятиях математики в детском саду развивает творческое воображение, концентрирует, увеличивает объем внимания, способствует активизации познавательной деятельности и эмоциональной сферы дошкольника, развивает логическое мышление, а главное, приобщает к традициям, творчеству, искусству родного края.

Литература:

1. Михайлова, З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / З.А. Михайлова. – М.: Просвещение, 1990. – 94 с.

2. Носова Н.В. Использование фольклора на уроках математики в начальной школе // Начальная школа. - 2007. - № 11. – с.22

3. Ожегов, С.И., Швецов, Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Швецов. – М.: Азбуковник, 1999. – 944с.

4. Тарабарина, Т.И., Елкина, Н.В. И учеба, и игра: МАТЕМАТИКА. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: «Академия развития», 1997. – 240 с., ил.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 1 янв. 2014 г. [Текст] / проект. – 2014. – 19 с.

6. Черенкова, Е.Ф. Лучшие задачки для детей от 3 до 6 лет. Развиваем логику и мышление / Е.Ф. Черенкова. – М.: ООО «ИД РИПОЛ классик», ООО Издательство «ДОМ. XXI век”, 2008. – 189 с.

Педагогика

УДК 811.111:378.214.114

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранной филологии и методики преподавания Пирожкова Алёна Олеговна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «УГЛУБЛЁННЫЙ ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА» НА 4 КУРСЕ ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ «ЗАРУБЕЖНАЯ ФИЛОЛОГИЯ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА)»

Аннотация. Данная статья посвящена некоторым методам и приёмам работы со студентами четвёртого года обучения профиля подготовки «Зарубежная филология» в рамках дисциплины «Углублённый практический курс английского языка». Приводятся формы работы на практических занятиях. Рассматриваются педагогические проекты и примеры заданий для углубленного изучения английского языка.

Ключевые слова: иностранные языки, высшая школа, практические занятия, старшие курсы.

Annotation. This article is focused on some methods and techniques of work with the students of the fourth year of studying in “Foreign philology” profile of training which are used in the course “In-depth practical course of the English language”. The forms of work on practical lessons are presented. The author considers examples of educational projects and tasks for in-depth studying of English.

Keywords: foreign languages, high school, practical training, senior courses.

Постановка проблемы. Дисциплина «Углублённый практический курс английского языка» – новая для студентов и преподавателей Крымских вузов. Целью освоения дисциплины «Углубленный практический курс английского языка» является формирование продвинутого уровня владения английским языком, формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования. Для достижения данной цели необходимо разработать и применить в работе со студентами наиболее адекватные приёмы и методы обучения.

Цель написания данной статьи – определить основные формы и методы работы по дисциплине «Углублённый практический курс английского языка» на 4 курсах направления подготовки 45.03.01 «Филология», профиля подготовки «Зарубежная филология (английский язык и зарубежная литература)», разработать и подобрать основные приёмы обучения и контроля знаний в рамках данных направлений; привести некоторые примеры заданий, разработанных специально для преподавания данной дисциплины.

4) to identify and to characterize the contribution of Admiral A. S. Shishkov to the development problems of upbringing and education of the younger generation of Russian society and its contribution to the development of educational and training materials for national public education;

5) to justify the use of educational and pedagogical, educational ideas and experiences admiral A. S. Shishkov at the present stage of development of Russian society, the upbringing and education of its younger generation in the interests of national security of Russia.

The object of study is activity of Russian representatives of the domestic educational and pedagogical thought of the end of XVIII to the first part of XIX centuries.

The subject of research is educational and pedagogical ideas and socio-educational activities of Admiral Alexander Shishkov.

Pedagogical and public activity of Admiral A.S. Shishkov is a considerable contribution to history of development and forming of national pedagogical idea.

Keywords: pedagogical, upbringing, educational views of admiral A. S. Shishkov, enlightening activity, responsibility, creation, virtuousness, egoism, education, upbringing and training, form personality, national pedagogical idea, the interests of national security of Russia.

Актуальность исследования. Общественные и политические процессы в Российском обществе конца XX-го начала XXI-го столетий, политические, социальные и культурные новации и изменения, которые ведут к реформированию и модернизации всех уровней Российского образования в соответствии с требованиями европейского образовательного пространства, закономерно приводят к принципиальным изменением облика всей современной системы Российского образования. В условиях развития этих глобальных процессов и изменений от российской общественной, ориентированной на созидание, коллективистской парадигмы (*ответственность, совесть*, *сотрудничество*, взаимопомощь, взаимоуважение и др.) к западной рыночной парадигме - многоуровневой системе взглядов, ориентированной в основе своей на развитие и укрепление духа эгоизма в человеческом обществе (*конкуренция, девальвация базовых общественных ценностей, атомизация, самооценка, самоуважение, толерантность* и т.п.), в настоящее время особого значения приобретают возникающие отсюда проблемы реформирования всех уровней образования в Российском обществе и всё более возрастающая проблема духовной деградации Российского общества и его нравственности. В этом контексте одной из стратегических задач стоящей перед здравомыслящим руководством всех уровней общества является наилучшее соединение классического Российского созидательного образовательного и педагогического, в том числе и православного наследия, и, современных образовательных *здоровых* достижений научной мысли, которые воплощаясь, приводят к ответственному созиданию личности и общества, спасают человеческую личность и общество от фактического обезценивания и от деградации, показывают значимость личности на своём месте, и, в целом, спасают от разрушения и от гибели человеческую личность и человеческое общество. В этом смысле крайне важно использование накопленных положительных достижений отечественного Российского воспитательного и образовательного опыта. Безусловно, с учётом

Ключевые слова: педагогические, воспитательные взгляды Адмирала Шишкова А.С., просветительская деятельность, ответственность и созидание, нравственность, эгоизм и разрушение, образование, воспитание и обучение, формирование личности, родной язык, национальная безопасность.

Annotation. Social and political processes in the Russian society at the end of the XX to the beginning of the XXI century and socio-cultural changes that led to the modernization of all levels of education in accordance with the requirements of the European educational space, naturally accompanied by a complete overhaul of the entire system of education in Russia. With the development of these processes and the changes currently special importance is the emerging challenges of reforming all levels of education and the problem of spiritual degradation of society and its morals. In this context, one of the strategic objectives is the best combination of classic Russian creative educational and pedagogical (Orthodox) heritage and healthy modern educational achievements of world scientific thought, the use of the accumulated positive achievements of the domestic Russian and global pedagogical and educational experience.

The relevance of this study is due to:

- the need for critical analysis of the results of historical and pedagogical science with the aim of responsible and creative use of the experience of the last pedagogical, educational and outreach activities of life in the modern Russian state;
- the need for critical analysis of the results of domestic pedagogical science and practice for the purpose of responsible and creative use of the creative legacy of Admiral A. S. Shishkov in the preparation of teachers and educators of various levels of education;
- the objective drawing attention to the formation of creative social and personal potential, intelligence and responsible person at all levels of education and upbringing of the younger generation, taking into account national peculiarities in the development of thinking in children, adolescent and youth will be rewarded;
- the need to study the historical teaching of the creative heritage of the past with the aim of its creative and responsible use of modern teaching practice.

The objective reality of human society confronts the problem of educational science of creative connections, careful preservation and use of traditional achievements in teaching, upbringing and education of youth, and to find new creative ways, directions and methods of learning and education of the younger generation on the basis of the nobility, purity, loyalty, honor, responsibility and creativity.

The purpose of research is a systematic analysis of pedagogical, educational and outreach activities of Admiral A. S. Shishkov, scientific substantiation of the possibility of creative research and its application in modern Russian school at different levels and in teaching science.

The objectives of the study are:

1) to study and to analyze the life and work of Admiral A. S. Shishkov as a teacher and educator, author of numerous works on the education of the younger generation of Russian society;

2) to identify and to characterize the main stages of education, teaching and outreach activities of Admiral A. S. Shishkov;

3) to reveal the goals, objectives, principles and methods in the educational and pedagogical heritage of admiral A. S. Shishkov;

Изложение основного материала. Дисциплина «Углублённый практический курс английского языка» читается с опорой на рабочую программу, разработанную ГПА (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте, которая, в свою очередь, предназначена для студентов филологических факультетов университетов, имеющих возможность поэтапного углублённого изучения английского языка от среднего до высшего (продвинутого) уровня знания. Программа рассчитана на большое количество аудиторных часов лабораторных занятий и интенсивную самостоятельную подготовку.

В совокупности с другими дисциплинами базовой части ФГОС ВО дисциплина «Углублённый практический курс английского языка» направлена на формирование следующих компетенций профиля бакалавра филологии:

способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5) [2, С. 8];

свободным владением основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке (ОПК-5) [2, С. 9].

Практические занятия по дисциплине «Углублённый практический курс английского языка» проводятся в форме лабораторных занятий. Это позволяет дать студентам глубокие знания в овладении структурой английского языка, его грамматическими формами в сочетании с активной лексикой по указанной тематике, что должно привести к умению пользоваться английским языком как средством общения.

Для работы по дисциплине для студентов готовятся тексты, содержащие необходимую лексику, а также предлагаются сборники идиоматических выражений, фразеологизмов, устойчивых выражений, словари синонимов и англо–русский / русско–английский словари. Кроме того, рекомендуется завести тетрадь-конспект со следующими разделами: Vocabulary (словарь), Idioms and Word Combinations (устойчивые выражения), Topic of the day (тема дня), Grammar (грамматика) и отдельную тетрадь для упражнений и письменных заданий.

Кроме тетрадей в процессе обучения студентам понадобится доступ к сети Интернет, к компьютеру и принтеру, поскольку в конце каждого раздела выполняются творческие задания, в том числе совместные проекты.

При изучении каждой темы студентам предлагается ознакомиться с основной лексикой по теме (Essential Vocabulary), в том числе и идиомы по теме (Idioms), приводится примерный текст для перевода (Texts for translation), грамматический блок (Grammar section), задания для самоконтроля (Test yourself) (на знание пройденного в данной теме материала) и задания для самостоятельного изучения для повышения индивидуального уровня владения английским языком в рамках данной темы (Improve your knowledge), а также перечень необходимой литературы (Literature).

На лабораторно-практических занятиях студенты учатся:

- активно использовать в устной (подготовленной и неподготовленной) и письменной речи изученные слова, словосочетания, речевые образцы в пределах тем, предусмотренных программой, в том числе при переводе с английского на русский и с русского на английский;

- работать над разными видами аутентичных текстов (главным образом, научно-публицистических), что способствует развитию мышления студентов, их иноязычно-речевой способности, лингвострановедческой компетенции, различных видов памяти, воображения, общеречевых и общеучебных умений, а также умению самостоятельной работы с языком.

Содержание лабораторно-практического занятия определяется его формой и зависит от тематики. Это, как правило, лексико-грамматический анализ прочитанного или прослушанного текста, выполнение практических заданий (лексико-грамматических упражнений, направленных на закрепление активного словаря, условно-речевых и рецептивных упражнений, направленных на дальнейшую автоматизацию и использование отрабатываемой лексики в письменной и устной, в том числе, написание словарных диктантов, воспроизведение подготовленной и спонтанной речи), беседа по теме, написание эссе, мини-сочинения и пр.

Каждое практическое занятие состоит из следующих этапов:

- вводная беседа,
- языковая разминка (основана на повторении изученного на предыдущем занятии),
- проверка домашнего задания,
- введение (презентация) нового материала,
- отработка нового материала,
- закрепление нового материала.

Вводная беседа предполагает обмен этикетными вопросами.

Языковая разминка может проводиться в различных формах, а именно: игровые задания, диалогические формы, мозговой штурм, работа в малых группах сотрудничества, интерактивное общение и др.

Проверка домашнего задания осуществляется также по-разному в зависимости от характера самого задания. Это могут быть творческие задания (индивидуальные и групповые), использование Интернет ресурсов, метод проектов, дискуссионные формы работы, диалоги, различные виды упражнений, рефлективные задания, словарные диктанты.

Отработка и закрепление нового материала основаны на использовании проблемного подхода, личностно-ориентированной модели, основное внимание уделяется коммуникативному подходу, обучению в сотрудничестве и исследовательской модели обучения.

Для успешного освоения программы курса студентам рекомендуется регулярно посещать занятия, выполнять все виды работ, в том числе и принимать участие в творческих заданиях, тщательно выполнять задания, вынесенных на самостоятельное изучение.

С целью накопления словарного запаса, совершенствования приёмов перевода и закрепления устойчивых словосочетаний студентам предлагаются небольшие тексты, максимально насыщенные лексикой по изучаемой теме. Так, при изучении темы «Образование» (“Education”), студентам предлагается следующий текст:

История системы образования в Англии уходит корнями в средние века. Самые известные на сегодняшний день школы были основаны в 12-15 веках нашей эры. Старейшая школа – Вестминстерский колледж, был основан в 1179 году. Выпускники таких школ считаются элитой Великобритании. Среди них есть выдающиеся ученые и политики, писатели и общественные деятели.

Сказка подталкивает ребенка сопереживать персонажам, в результате чего у него появляются новейшие представления о людях, предметах и явлениях окружающего мира, новый эмоциональный опыт.

Таким образом, сказки могут научить высшим ценностям таким как: любовь, дружба, доброта, милосердие, верность. Ценности могут переоцениваться, и от каждого из нас зависит, какие ценности выбрать главными в своей жизни. Ведь от нашего выбора зависит не только наша жизнь, но и жизнь окружающих людей.

Литература:

1. Вовк, Л. А. Толерантность как способность понять и принять другого / Л.А. Вовк. // Валеология: научно-практический журнал. – М.: Культура и просвещение, 2003. – № 3. – С. 51-52.
2. Козлова, С. А. Я – человек: программа социального развития ребенка / С.А. Козлова. – М.: Школьная пресса, 2005. – 44 с.
3. Логинова, В.И. Дошкольная педагогика / В.И. Логинова, М.С. Саморукова. – М.: Просвещение, 2003. – 270 с.
4. Макарова, Т. В Толерантность и правовая культура дошкольников: Методические рекомендации / Т.В Макарова, Г.Ф. Ларионова. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 80 с.
5. Орлова, М. Формирование толерантности у дошкольников/ М. Орлова // Дошкольное воспитание. – М.: Академия, 2003. – № 11. – С. 51.

Педагогика

УДК 37-03 (034)

Фалка Фёдор Петрович
Черноморское высшее военно-морское ордена
Красной Звезды училище им. П. С. Нахимова (г. Севастополь)

НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АДМИРАЛА А. С. ШИШКОВА (1754-1841)

Аннотация. Статья посвящена обоснованию необходимости исследования, изучения и осознания воспитательной, педагогической и просветительской деятельности и взглядов Адмирала А.С. Шишкова (1754-1841) – видного военного, научного, общественного и государственного деятеля Российской Империи, Адмирала, академика, министра, просветителя, воспитателя, педагога, писателя. Ответственные и созидательные идеи Адмирала А.С. Шишкова находят всё большее понимание в мыслящей части Российского общества при изучении проблемы современной деградации общества и путей её преодоления, в вопросе поисков алгоритмов формирования благородной, чистой, ответственной и созидательной личности, в подрастающем молодом поколении, которое стремясь к новому, будет благодарно и бережно хранить традиционное созидательное наследие предыдущих поколений. Направления решений по преодолению проблемы современной деградации общества, которые предложил Адмирал А.С. Шишков в своём богатом словесном наследии ведут к укреплению национальной безопасности современной России.

включающей в себя библиотеку для малышей, уголок театра, художественную галерею, музыкальную шкатулку. Лучшему пониманию сказки помогает инсценирование их с помощью игрушек, настольного театра, хорошо инсценируются русские народные сказки.

Эмоциональное взаимодействие взрослого и детей, устанавливается через художественные образы сказки, происходит знакомство детей с окружающим миром. Значение сказки влияет на психические процессы, так и на детскую личность в целом. Знакомство ребенка со сказкой влияет на воображаемые ситуации, помогает ощутить чувства героев но и пережить ситуацию вместе с героем.

Сказка – это основной жанр фольклора. Любая сказка с научной точки зрения представляет собой эпическое, прозаическое) произведение с бытовым, авантюрным или волшебным уклоном, построенное на базе выдуманного сюжета. Безусловно, что сказка выросла из мифа. Но, если героями мифов являются всевозможные боги, то героями сказок могут быть обычные люди и животные. Сказка – это такая знаковая система, с помощью которой ребенок интерпретирует находящуюся вокруг реальность. Еще одна характерная черта любой сказки – счастливый финал. Сказка в определенной степени удовлетворяет три естественные психологические потребности ребенка дошкольного (старшего дошкольного) возраста:

1. Компетентности. Герой оказывается способным справиться с самыми невероятными препятствиями и, как правило, оказывается победителем, достигает успеха, хотя может терпеть временные неудачи;

2.Автономности. В каждой сказке герой действует самостоятельно на протяжении всего пути, делает выбор, принимает решения, полагаясь только на самого себя, на свои собственные силы;

3. Энергичности. Герой всегда энергичен, активен, находится в действии: куда-то идет, кого-то встречает, кому-то помогает, что-то добывает, с кем-то борется, от кого-то убегает. Иногда вначале поведение героя не является активным, толчок к активности провоцируется извне другими персонажами.

Результатом удовлетворения этих потребностей является формирование таких качеств личности, как: автономность (стремление проявить свое личное мнение, позицию или взгляды), активность (способность владеть инициативой в общении, умение организовать внимание партнеров), социальная компетентность (состоит из нескольких компонентов: мотивационного, когнитивного и поведенческого).

Выводы: Толерантность – это группа таких качеств личности которые помогают в сложных ситуациях; способствуют разрешению межнациональных и межличностных конфликтов; позволяют добиваться успеха и самореализовываться. Проявлять толерантность – это значит признавать, то, что люди различаются по внешнему виду, положению, интересам, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире, сохраняя при этом свою индивидуальность. Толерантность является важнейшим условием нахождения компромиссов, преодоления конфликтов. Этим объясняется необходимость формировать отвечающие современной ситуации культурные ценности и нормы. Соблюдая такие нормы повседневного поведения, обычный человек мог бы вернуть доверие к окружающему миру в целом, обрести чувство стабильности, согласия, уверенности в своем и своих детей нормальном будущем.

Учиться в старой британской школе – большая честь, и не каждый может себе это позволить, в том числе и из-за высокой платы за обучение.

При изучении темы «Политические системы» (“Political Systems”) – такой:

Политики очень редко говорят то, что они в действительности имеют в виду. Можно сделать вывод о том, что в действительности главная задача любого политика – обмануть Вас. Даже если он того не хотел, он это сделает неумышленно. Политика – это разновидность наркотика, вредная привычка, которая не отпускает Вас. Если Вы попробовали себя в политике однажды, вы останетесь с ней навсегда. И не имеет значения, сколько Вам лет, какого Вы пола или национальности.

А по теме «География и туризм» (“Geography and Travelling”) – следующего плана:

Вы согласны, что поезда – самый удобный и один из наиболее безопасных видов транспорта? Вам не надо стоять в аэропорту часами с другими пассажирами в ожидании таможенного контроля. Вы просто приезжаете на железнодорожную станцию за несколько минут до того, как поезд отходит. Но предварительно не забудьте купить билет. В противном случае, вам может просто не достаться место в вагоне. Туристические автобусы – необычное средство для путешествия, но они слегка утомительны, поскольку вы не можете ни повернуться, ни лечь в полный рост. В поезде всегда есть кто-то, с кем интересно поговорить. Если Вы проголодались – можно поесть. А если Вы не брали с собой еды, можно пойти в вагон-ресторан и заказать себе какое-нибудь блюдо или напиток.

Безусловно, текстов на перевод в процессе изучения дисциплины даётся больше, но по объективным причинам мы не можем изложить все тексты в данной статье. Помимо перевода с русского на английский язык производится перевод статей и аутентичных текстов с английского языка на русский. При переводе таких текстов рекомендуется вести словарь и писать на английском языке краткое содержание прочитанного в виде эссе.

Следующим, не менее важным направлением в рамках изучения дисциплины «Углублённый практический курс английского языка» является изучение идиоматических выражений. Идиома (от гр. idioma – своеобразное выражение) – свойственное только данному языку неразложимое словосочетание, значение которого не совпадает со значением составляющих его слов, взятых в отдельности, напр., русские выражения «остаться с носом», «собаку съел» и т. д. [1, С. 298].

Именно фразеологизмы делают нашу речь богаче и максимально приближают её к естественной речи носителя языка. Сложность в изучении фразеологизмов заключается в том, что, как правило, переводя каждый элемент фразеологизма с английского языка на русский, мы не сможем получить верный перевод всей фразы в целом. Он будет дословным, не будет отражать истинного смысла высказывания. Так, например, выражение ***to have a bun in the oven*** дословно переводится «иметь булочку в духовке», а на самом деле обозначает «быть беременной». В то же время нередко за основу фразеологизма берутся характерные признаки предмета или образа действия. Например, ***bread and butter*** (хлеб и масло) обозначает нечто самое необходимое, без чего невозможно что-то предпринимать. Или ещё один пример: ***cheesy*** (от англ. cheese – сыр). К сыру не имеет практически никакого отношения. Восходит к традиции говорить cheese, когда фотографируемся,

чтобы на лице возникло некое подобие улыбки. Человек, постоянно улыбающийся, нередко вызывает, как то ни странно, чувство раздражения и заставляет обывателя вешать на него ярлык глупца. Так вот и идиома ***cheesy*** обозначает глупого человека. И таких примеров масса. Потому работа с устойчивыми словосочетаниями положительно сказывается не только на словарном запасе студентов, но и на их положительном отношении к дисциплине и изучаемому языку.

Отдельного внимания заслуживает проектная работа, которая со студентами 4 курса весьма успешно осуществляется в рамках данной дисциплины и содержит огромный потенциал при изучении и закреплении лексики и страноведческих представлений по темам. Наиболее удачными могут стать педагогические проекты при изучении темы «Современные средства массовой информации» (“Modern means of mass communication”), «География и туризм» (“Geography and Travelling”), «Покупки» (“Shopping”). Приведём некоторые их варианты. Поскольку дисциплина преимущественно читается на английском языке, задания сформулированы также на английском.

Project work “Our newspaper is full of sensations!”

At the end of studying of the topic “*Modern means of mass communication*” lecturer offers a kind of project: to make a collective newspaper under the name “Our newspaper is full of sensations!” Each student gets (or chooses) one of the following categories from the list:

1) emergencies (high points of human life – fires, accidents etc.);
2) crime;
3) local and national government;
4) planning and developments;
5) industry;
6) health;
7) human interests;
8) personalities;
9) sport;
10) seasonal news;
11) traffic;
12) animals.

He/she should write an article on this topic (approximately 250 signs). The main demands are:

1) it has to content a sensation – real or fictional;
2) it must be written on the standard paper A4;
3) it may content pictures or photos on the topic;
4) the article should be written or printed correctly and neatly.

After the articles are written, students present them, read or retell and collect into one big newspaper under one common name, for example “Our Local News”.

Project work “The Map of the World”

Take part in a project “The Map of the World”. You should choose any country, where English isn’t official or state language, and prepare a presentation about it. Work according to the plan:

1) the name of the country, general information about it (geographical position, flag, court-of-arms, official language);

2) how we can get there from Crimea and how long it takes to get there;

3) its kitchen;

самообслуживания, труд в природе и др. Ведущим видом деятельности является сюжетно – ролевая игра, игра с правилами. В игре они отражают не только действия и операции с предметами, но и взаимоотношения между людьми. Основные изменения в деятельности, сознании и личности ребенка заключается в появлении произвольности психических процессов – способность целенаправленно управлять своим поведением и психическими процессами: восприятием, вниманием, памятью.

Важной целью системы современного образования является воспитание человека, идентичного самому себе и несущего образ себя во всем многообразии отношений с окружающим миром. Одним из направлений в реализации этой цели является обращение к возможностям сказки в процессе воспитания и обучения. Основы личности закладываются в дошкольном возрасте. Главное назначение сказки – нравственно и эстетически обогащать человека. По характеру своего воздействия на психику, сказки, является особым фактором развития личности ребенка.

Через художественные образы сказки устанавливается эмоциональное взаимодействие взрослого и детей, происходит знакомство детей с окружающим миром. Значимость сказки обусловлена ее всесторонним влиянием как на отдельные психические процессы, так и на детскую личность в целом. Эффективность и доступность целенаправленного использования сказки в образовательном процессе обусловлена рядом факторов. Среди них возможность обращения к накопленному социально-культурному опыту, учет возрастных особенностей ребенка, создание у ребенка чувства психологической защищенности. Сказка вводит ребенка в определенные воображаемые ситуации и заставляет пережить вместе с героями не только ситуации, но и ощутить чувства героев.

Восприятие сказки оказывает значимое воздействие на эмоциональное развитие детей, процесс ознакомления со сказкой создает реальные психологические условия для формирования социальной адаптации ребенка. Сказка способствует развитию межличностных отношений, социальных умений и навыков поведения, а также нравственных качеств личности ребенка, которые определяют его внутренний мир. При этом сказка остается одним из самых доступных средств развития ребенка.

Дошкольный возраст – это возраст сказки. Ребенок проявляет тягу ко всему сказочному, необычному, чудесному. Любая сказка ориентирована на социально-педагогический эффект: она обучает, воспитывает, предупреждает, учит, побуждает к деятельности и даже лечит. Важная роль отводится культурно-этнической функции сказки. Сказка, как феномен культуры этноса, исторически отражает хозяйственно-бытовой уклад народа, его язык, особенности менталитета, его традиции и обычаи, предметную атрибутику.

В дошкольном образовательном учреждении сказка традиционно используется во всех направлениях воспитательно-образовательной деятельности, создаются условия для введения дошкольников в мир литературы и развития художественно-речевых способностей. Дети знакомятся со сказками на специально организованных занятиях по литературному образованию, герои сказок вместе с детьми учатся считать и рисовать, познают окружающий мир, поют песни и делают зарядку, а сказочные сюжеты пронизывают ролевые, подвижные игры. Интерес к сказке поддерживается созданием в групповых помещениях детского сада предметной среды,

та и другая деятельность направлены на формирование способности у учащихся к организации и осуществлению разнообразной по содержанию совместной деятельности.

Педагогическая толерантность является профессионально важным качеством, необходимо проанализировать эффективность деятельности педагога и в первую очередь, обучающую и воспитательную.

Педагогическая толерантность имеет первостепенное значение в работе педагогов, и именно здесь, к сожалению, ощущается весьма существенный дефицит уважения и терпимости.

Толерантность не столько формируется, сколько развивается; помощь в становлении толерантности – это создание условий для развития; толерантность – это особый способ взаимоотношений и межличностного взаимодействия; толерантность как социальная категория раскрывается через уважение и признание равенства.

Педагогическая толерантность является профессионально важным качеством. Педагогическая толерантность имеет первостепенное значение в работе педагогов, а именно здесь, к сожалению, ощущается весьма существенный дефицит уважения и терпимости. Опыт первых отношений с другими людьми является фундаментом для дальнейшего развития личности, во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей.

Дети шестого года жизни отличаются еще большими физическими и психическими возможностями, чем дети средней группы. Они овладевают главными движениями. Физически ребенок стал еще крепче. Физическое развитие по-прежнему связано с умственным. Оно становится необходимым условием, фоном, на котором успешно происходит разностороннее развитие ребенка. Умственное, эстетическое, нравственное, сугубо социальное, развитие набирает высокий темп. На этом жизненном этапе развивается общение как вид деятельности. К старшему дошкольному возрасту появляется внеситуативно-личностная форма общения, которую отличают потребности во взаимопонимании и сопереживании и личностные мотивы общения. Развитие личности в старшем дошкольном возрасте характеризуется освоением новых знаний, появлением новых качеств, потребностей. Иначе говоря, формируются все стороны личности ребенка: интеллектуальная, нравственная, эмоциональная и волевая действенно – практическая На шестом году жизни у ребенка появляется способность ставить цели, касающиеся его самого, его собственного поведения. Это новое изменение в деятельности и ее целях называется произвольностью психических процессов и имеет решающее значение и для успешности последующего школьного обучения, и для всего дальнейшего психического развития. Ведь подчинение школьным правилам как раз и требует произвольности поведения. Это означает умение ребенка действовать в соответствии с каким – либо образцом (или правилом) и контроль им своего поведения. Ребенок старшего дошкольного возраста отличается еще большими физическими и психическими возможностями. Их отношение со сверстниками и взрослыми становятся сложнее и содержательнее. Дети имеют необходимый для свободного общения словарный запас, формируются все стороны личности ребенка: интеллектуальная, нравственная, эмоциональная-волевая действенно-практическая; формируются и элементы трудовой деятельности – навыки

4) its culture (the most prominent sphere – music, fine arts, folk arts, filmmaking etc.);

5) why have you chosen this country.

Students should prepare a small flag of the chosen country (approximately 1*2 centimeters) to pin it up to the Map of the World. Their speech shouldn't last longer than 7-10 minutes – time depends on the number of students in the group. It would be better when students use photo, video or audio materials about the country. The main aim of the project is to use new lexics. We offer countries which are not English-speaking to give students new knowledge in political geography.

Project work "My Store"

Every student should choose a type of store, where he or she wants to be a chief. It may be any store the student wish: stationary, confectionary, greengrocer's, grocery, fishmonger's, baker's (bakery), dairy, wedding saloon, pet shop, clothes shop, woman's lingerie hardware store, ironmonger's, millinery, haberdashery etc. The next step is to make a presentation of student's store. Students may use computer presentation, advertisement, to glue a poster with main goods of their store. Their presentation should content the most important information and invite new customers.

Помимо проектов, по окончании изучения темы студенты выполняют ряд творческих и обучающих заданий (сформулированы также на английском языке):

1. Make up a short story using phrasal verb PUT with different prepositions.
2. Imagine your own party, work out its name, point of view, paradigm, motto and program for elections. Describe it to your groupmates.
3. Try to find Russian equivalents to the idioms on the topic "Geography and Travelling".
4. Study American, British, Russian or any other country's bank notes. Discuss the people whose images you can find there and the reason of their appearance on the bank note. Explain what buildings and other things or symbols you can see there. Create a computer presentation or a poster on this theme.

В качестве промежуточного контроля полученных знаний в процессе обучения студентам также предлагаются разные типы заданий: найти соответствие между русскими словами и их английскими эквивалентами; выбрать из ряда слов одно лишнее, которое не подходит к данной лексической группе; подставить правильный артикль; выбрать подходящее слово для того, чтобы получилось правильное идиоматическое выражение или выбрать уместный фразовый глагол.

Для итогового контроля по дисциплине «Углублённый практический курс» на 4 курсе английского языка в 7 семестре проводится дифференцированный зачёт, а в 8 семестре – экзамен. Экзамен предполагает знание студентами пройденного материала и умение использовать полученные в процессе обучения знания в устной и письменной речи. Билет состоит из трех вопросов:

1. Лексико-грамматические особенности современного английского языка.
2. Устная тема.
3. Перевод небольшого текста с русского на английский язык.

Вопросы по лексико-грамматическим особенностям современного английского языка включают изучаемые в течение года вопросы по таким

темам, как: Colour idioms, Food idioms, Animal idioms, Fruit idioms, Vegetable idioms, Clothes idioms, Money idioms, Body idioms, Phrasal verb “put”, Phrasal verb “give”, Phrasal verb “look”, Phrasal verb “take”, Phrasal verb “make”, Phrasal verb “come”, British English/American English: lexical and phonological differences, Definite article in geographical names, The main punctuation marks in English, The main rules of using comma in English, The main rules of using capital letter in English, The difference between DO and MAKE.

Устные темы, выносимые на экзамен: The oldest universities of the world: their past, present and future; The Bologna process and its role in the world educational process; British and American Universities; The US Court System; Is the TV national disease or epidemia? The system of Education in the USA; Hiking is the best way to study the Earth; Internet as a power of modern life; If I win a lottery ticket…; At the confectionery; British painters and writers; Eat or Heat: to be economical is modern; Growing up without Media is impossible; Ecotourism is a responsible travel to nature; Travelling in different ways and directions; I’d like some cheese, please. (At the dairy); Internet-shop: advantages and disadvantages; Vegetarians; Fixing Health Care cheap; Looking at the map of Russia.

Тексты на перевод посвящены изучаемым в течение года темам: Education, Political systems, Law and Order, Mass media, Travelling, Shopping, Health, Arts. Данные темы изучаются не только на 4 курсе, но и ранее, что подтверждает принцип концентричности.

Необходимо отметить, что для написания качественного перевода студентам необходимо использовать лексику и языковые клише, идиоматические выражения, изученные в процессе ознакомления с дисциплиной «Углублённый практический курс английского языка».

Выводы и предложения. Таким образом, в процессе изучения дисциплины «Углублённый практический курс английского языка» студент под влиянием педагога может не только углубить знание английского языка, но и получить представление о творческом подходе в процессе обучения, что, безусловно, накладываясь на его опыт педагогической работы и знание методики преподавания иностранных языков, будет перенесено в дальнейшем на работу по специальности. Важно то, что работа по данной дисциплине не может быть построена на каком-то конкретном учебнике в силу того, что большинство учебников составлены для занятий по практическому курсу английского языка, а углублённый курс требует от студентов большего, нежели просто овладения устной и письменной речью. Соответственно, педагогу высшего учебного заведения необходимо проявлять как можно больше творчества, мастерства и самоотдачи в работе со студентами старших курсов.

Литература:

1. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов / Н. Г. Комвлев. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 1308 с.
2. Федеральный государственный образовательного стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата). Квалификация: Академический бакалавр. – М.: 2013. – 22 с.

определенному коллективу, той или иной социальной группе, обществу в целом.

В научной литературе толерантность рассматривается, прежде всего, как уважение и равенство, отказ от доминирования и насилия, признание многообразия человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения. Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия.

В психологии считают, что толерантность – это свойство социальной или биологической системы, принятия другой системы или ее элементов. В социологии, что толерантность – «общекультурная» направленность, где в основе лежит понимание уникальности своей группы и предпочтение собственных этнокультурных ценностей.

Вопросы толерантности возникают в конфликтных ситуациях тогда, когда ценности человека подвергаются сомнению, пренебрегаются либо нарушаются. Для предотвращения конфликтных ситуаций большое значение имеет воспитание этнической толерантности, которое особенно важно в старшем школьном возрасте, когда укрепляется осознание своей этнической принадлежности. В это время на формирование этнического сознания учащихся наибольшее воздействие оказывает образовательное учреждение, целенаправленно влияющее на процесс развития самосознания личности.

Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкреции. Основные черты толерантной личности это: расположенность к другим людям; снисходительность; терпение; чувство юмора; чуткость; доверие; альтруизм; терпимость к различиям; умение владеть собой; доброжелательность; умение не осуждать других; гуманизм; умение слушать собеседника; любознательность; способность к сопереживанию.

Толерантность является признаком уверенности прежде всего в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкреции. Толерантность прежде всего необходима по отношению к особенностям различных религий, народов и наций. Основные черты толерантной личности это: расположенность к другим людям; доверие; снисходительность; терпимость к различиям; терпение; чувство юмора; чуткость; альтруизм-; умение владеть собой; доброжелательность; умение не осуждать других; гуманизм; умение слушать собеседника; любознательность; способность к сопереживанию.

Толерантность может рассматриваться, с одной стороны, как средство достижения поставленных воспитательных и образовательных задач, с другой, как одна из целей процесса воспитания. Необходимым условием успешности педагогической деятельности является принятие ребенка таким, какой он есть. Толерантный педагог, благодаря особой тактике построения своего поведения по отношению к детям, добивается большей результативности.

С точки зрения педагогической толерантности как качества личности педагога, проявляющегося во взаимодействии наиболее интересны два вида профессиональной деятельности учителя: это обучающая и воспитательная. И

возрасте, так как этот период является «восприимчивый» – наиболее благоприятным для развития, поэтому именно в этом возрасте закладывается фундамент всех полезных и необходимых навыков в жизни ребенка. В Программе «От рождения до школы» в старшем возрасте указаны общепринятые нормы и правила взаимоотношения со сверсниками и взрослыми.

Толерантность (от латинского «toleran») терпение, переносимость, снисходительность. Словарь иностранных языков толкует ее как терпение к чужим мнениям и религиям.

На сегодняшний день возникает необходимость воспитания культуры толерантности с самых первых дней. Одной из задач в формировании личности ребенка является обогащение его нравственными представлениями и понятиями.

Цель и задачи исследования: теоретический анализ проблемы толерантного отношения к народам мира у воспитанников старшей группы учреждения дошкольного образования.

В соответствии с целью, были определены следующие задачи исследования:

1) Проанализировать понятия «толерантность» и «толерантного отношения» в исследованиях педагогов и психологов.

2) Охарактеризовать возрастные особенности воспитания детей старшего дошкольного возраста.

3) Проанализировать сказки как средство обучения и воспитания в дошкольном учреждении.

4) Разработать критерии, показатели уровни сформированности толерантного отношения к народам мира у старших дошкольников.

Толерантность как качество личности и ее формирование составляет предмет многочисленных психологических и психолого-педагогических исследований. В этих исследованиях большое внимание уделяется сущности понятия толерантности. выдающиеся педагоги и психологи (А.Г.Асмолов, Г.Л.Бардиер, С.К.Бондырева, Д.В.Колесов, А.В.Петровский, А.А.Реан, Г.У.Солдатова, М.Уолцер), проблеме операционализации данного понятия в контексте проведения эмпирических исследований, выделению показателей и критериев толерантности (А.М.Байбаков В.В.Бойко, Е.Г.Виноградова, И.Б.Гриншпун, Д.В.Зиновьев, О.С.Ионина, Г.У.Олпорт, Е.В.Селезнева, О.Б.Скрябина, Г.У.Солдатова.), исследованию механизмов и условий ее формирования (С.К.Бондырева, Г.В.Безюлева, Г.У.Солдатова, Л.А.Шайгерова, О.Д.Шарова, И.Б.Шебураков, Г.М.Шеламова, О.Е.Хухлаев, К.Фопель).

Изучив теоретический материал по вопросу о формировании толерантного отношения у детей старшего дошкольного возраста, можно сделать вывод о том, что педагоги, как правило, рассматривают эту проблему в целом, не заостряя внимания на особенностях того или иного возраста ребенка.

Изложение основного материала исследования: Толерантность (от лат. tolerantia – терпение) – определенная мировоззренческая и нравственно-психологическая установка личности на то, в какой мере ей принимать или не принимать различные, прежде всего чуждые, идеи, обычаи, культуру, нормы поведения. Основная ее суть – снисходительность к «чуждому», «иному». Это качество может быть присуще не только отдельной личности, но и

Педагогика

УДК:1(091)

кандидат философских наук, доцентов Разбеглова Татьяна Павловна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЖОНА ЛОККА И ИХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ СМЫСЛ

Аннотация. Статья посвящена анализу важнейших идей английского философа Джона Локка, посвященных проблемам образования. Раскрывается связь гносеологического базиса образования с антропологическими его аспектами. Показано, что антропологизация гносеологических конструкций в философии Нового времени носила гуманистический характер. Педагогические принципы Джона Локка несут в себе изменения, продиктованные социокультурными условиями.

Ключевые слова: антропология, гуманизм, государственно-правовая теория Джона Локка, естественное право, образование, теория врожденных идей, tabula rasa.

Annotation. This article analyzes the most important ideas of the English philosopher John Locke, on the problems of education. Link opens the epistemological basis of his education from anthropological aspects. It is shown that anthropologization epistemological constructs in modern philosophy was of humanistic character. Pedagogical principles of John Locke carry the changes dictated by the social and cultural conditions.

Keywords: Anthropology, humanism, public-legal theory of John Locke, natural law, education, the theory of innate ideas, tabula rasa.

Введение. Философия Дж. Локка относится ко второй половине XVII столетия, когда в Западной Европе начинает формироваться индустриальное общество. Английский мыслитель сконструировал педагогическую концепцию, в которой осмысливаются эталоны и нормы социализации человека зарождающегося индустриального общества Европы. Проблемы образования Джон Локк связывает в первую очередь с происходящими социальными переменами. Образование представлено Локком в его произведениях, «Мысли о воспитании», «О том, что читать и изучать джентльмену», «Об управлении разумом», как процесс, ведущий человека от «природности», «живости» к социальности.

В педагогическую концепцию Дж. Локка в качестве её философских оснований входят его гносеологические идеи, антропологические установки, этические принципы, социальные нормы. Государственно-правовая теория Дж. Локка оказывается философско-концептуальным построением, отражённым в его педагогических произведениях. Задачи, стоящие перед образованием, трактуются Дж. Локком в широком философском и социальном контексте, в контексте взаимодействия гражданина, как индивидуальности, и общества. Английский мыслитель, выставляя на первый план индивидуальность, рассматривает обучение и как способ подготовки активного

делового целеустремлённого человека, джентльмена, приносящего пользу обществу, способного добиваться успеха в обществе.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является прояснение социокультурного смысла образовательных идей Джона Локка, раскрытие вопроса ценностной ориентации обучения в Западной Европе, ее связи с идеями ренессансного гуманизма, с одной строны, и подготовкой гуманистических образовательных концепций Просвещения и последующего времени.

Изложение основного материала статьи. Джон Локк справедливо считается основоположником эмпирико-материалистической теории познания Нового времени. Отправной точкой его педагогической концепции следует считать произведенную им критику теории врождённых идей и разработанное обоснование эмпирической природы познания. Отвергая наличие врождённых знаний Дж. Локк, тем не менее, не отрицал врождённости некоторых свойств человеческой природы: потребностей, аффектов, в том числе и таких, которые позднее стали называть инстинктами. Не отрицал Дж. Локк и некоторых врождённых особенностей поведения.

В XVII столетии необходимость теоретического обоснования эмпирической природы познания была продиктована развитием науки и философской мыслью того времени. Линия эмпиризма в теории познания была доминирующей. Приведем ее основные идеи. Т. Гоббс выдвинул положение о происхождении знания из индивидуального опыта: «нет ничего в разуме, чего не было бы прежде в ощущениях» [2, с. 418]. Согласно утверждениям Ф. Бекона, «ощущения опираются на опыт людей, а опыт судит о природе вещей вне нас» [1, с. 98]. В «Опыте о человеческом разумении» Джоном Локком проведено исследование познавательных способностей человеческого разума и методов, которыми ум достигает знания.

Однако философия рационализма, в которой были обоснованы противоположние идеи, была достаточно влиятельной, в частности, учение Р. Декарта о существовании врождённых идей. Декарт развил платоновскую идею познания как припоминания, изложенную античным мыслителем в диалогах «Федр», «Федон», «Менон». Проблема возможности и невозможности врождённых знаний актуальна и сегодня. Во время прочтения «локковских лекций» в 1969 году в Оксфорде, Н. Хомский высказал мысль о том, что Д. Локк преждевременно отказался от изучения своеобразия мышления, аргументы Дж. Локка безосновательны, им не исследована рациональная составляющая представлений о врождённых идеях. [9, p. 92].

В своей критике врожденных идей Дж. Локк исходит из опыта и здравого смысла. «В памяти нет врождённых идей, к этому я прибавляю, что, если врождённые идеи, идеи в душе, о которых она на самом деле не думает, они должны быть запечатлены и оттуда извлечены при помощи воспоминания» [4, с. 146]. Все наши знания, утверждает Локк, основаны на опыте. Под опытом подразумевается всё, что воздействует на сознание человека, усваивается на протяжении его жизни. До приобретения опыта сознание остаётся «пустой комнатой» (empty cabinet), «чистой доской» (tabula rasa). На основании опыта формируются ощущения, вызванные воздействием предметов и явлений внешнего мира, они и составляют начало знания. Опыт состоит из элементарных частей – идей, человеческий ум (mind) «видит» идеи, непосредственно воспринимает их. «Идея есть объект мышления. Так как каждый человек осознаёт, что он мыслит и что то, чем занят ум во время мышления, – это идеи,

15. Шадриков, В. Д. Психологический анализ деятельности: учебное пособие / В. Д. Шадриков. – Ярославль. 2003. – 91 с.

16. Штофф, В. А. Моделирование и философия. / В. А. Штоф. – М.; Л.: Наука, 2006. – С. 5–6.

17. Юдин, Б. Г. Некоторые особенности развития системного подхода // Системные исследования. Ежегодник. 200. – М.: Наука, 2000. – 424 с. – С. 7-23.

Педагогика

УДК 371

студентка Умерова Эльвира Руслановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
Научный руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент Койкова Эльзара Имдатовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К НАРОДАМ МИРА У ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕЙ ГРУППЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования толерантного отношения к народам мира у дошкольников старшей группы, четко сформулированы цели и задачи научного исследования. Охарактеризовано понятие толерантность, рассмотрены виды толерантности, и проанализирована сказка как средство воспитание ценностных установок у воспитанников старшей группы учреждения дошкольного образования.

Ключевые слова: толерантность, сказка.

Annotation. The article deals with the formation of a tolerant attitude to the peoples of the world in pre-school senior group, clearly defined objectives and tasks of scientific research. Characterized by the concept of tolerance, tolerance types considered and analyzed as a means of raising tale of attitudes among the pupils of the senior group preschool education.

Keywords: tolerance, tale.

Введение: В настоящее время проблема распространения в детской среде недоброжелательности, агрессивности, озлобленности у детей дошкольного возраста приобретает особую актуальность. Причин этому много. От воспитания детей в дошкольном возрасте во многом зависит дальнейшее их развитие и обучение в школе. Взаимная интолерантность и культурный эгоизм через средства массовой информации, социальное окружение детей, семью все чаще проникают и в детский сад, а затем в школу. Поэтому активизируется процесс поиска эффективных механизмов воспитания детей в духе толерантности. Особенно распространена эта проблема в старшем дошкольном

большое значение имеет самоуправление учащихся, которое позволяет большинству школьников принять участие в организаторской деятельности, формирует личность гражданина. Успех внеурочной работы зависит не только от активности учащихся, но и от педагогического воздействия, умение учителя предоставить интересам воспитанников общественно полезную направленность. При эффективном внедрении данной модели в учебно-воспитательный процесс предполагается высокий уровень сформированности готовности будущих учителей начальных классов в организации внеурочной деятельности.

Литература:

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : учеб. пособие для пед. спец. вузов / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 139 с.
2. Голунова, А. А. Подготовка учителя к внеурочной деятельности по предмету в процессе обучения в вузе: учебно-методическое пособие / А. А. Голунова. – Орск: ОГТИ, 2004. – 104 с.
3. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
4. Значение уровневого подхода к оценке знаний учащихся с ограниченными возможностями. – URL:http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya_693/baymuratova-znachenie-urovnevogo-podhoda-16660.html.
5. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.
6. Кондрашова, Л. В. Воспитание нравственно-психологической готовности студентов к педагогической деятельности / Л. В. Кондрашова // Советская педагогика. – 2004. – №5. – С. 5.
7. Кутьев, В. О. Внеурочная деятельность школьников: пособие для классных руководителей. / В. О. Кутьев. – М.: Просвещение, 2000. – 223 с.
8. Мизинцев, В. П. Моделирование и количественныехарактеристикидидактическихобъектов: Авторефератдисс. тАжк.п.н.: 13.00.01 / В. П. Мизинцев. – М., 1999. – 28 с.
9. Новик, А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития / А. М. Новиков. – М.: Просвещение, 2000. – 154 с.
10. Сабельникова, С. И. Организация внеурочной деятельности обучающихся / С. И. Сабельникова // Управление начальной школой. – 2011. – №3. – С. 4–22.
11. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов. – URL:http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/21/1656/.
12. Сластенин, В. А. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М.: Академия, 2003. – 480 с.
13. Смирнов, С. А., Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; Под ред. С. А. Смирнова –4-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 512 с.
14. Теория средового подхода и школьная практика. – [Электронный ресурс. – URL:http://sreda-lab.narod.ru/index/0-85.

находящиеся в уме, то несомненно, что люди имеют в уме различные идеи…» [4, с. 154]. К разряду идей отнесены и воспоминания об объекте или об отдельном его свойстве, а также эмоциональные и волевые акты: «Всякая идея, находящаяся в душе есть наличное восприятие. Когда наличное восприятие получается без воздействия памяти, оно представляется разуму совершенно новым, до того неизвестным» [4, с. 147]. Идеи, формирующиеся на основе того, что «ум внутри себя производит», составляют область рефлексии. Под рефлексией, таким образом, понимается «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность, и способы её проявления» [4, с. 155]. Рефлексия невозможна без ощущений, без чувственного опыта. Отражение чувственного восприятия окружающих нас вещей есть первая и простейшая идея рефлексии. Рефлексия рациональна, но исходный её материал – ощущения, без них она мертва. Субъект воспринимает воздействия внешнего мира пассивно, но в своих внутренних манипуляциях он активен.

Дж. Локк пишет, что уровни рефлексии у взрослых людей и детей различны. Обучение рассматривается как возможность формирования мыслительных способностей детей, как способ активизации их умственной деятельности. Обучение позволяет «внести в ум тот ясный свет, который должен вести к знанию и истине» [5, с. 223].

Одна из задач учения состоит в том «…чтобы дать такое развитие и расположение уму, которое в наибольшей мере сделало бы детей сильными к любой науке, когда они самостоятельно ею займутся» [5, с. 234]. Прогрессивным в концепции Локка было стремление к развитию свободы мышления, усиление способностей и активности души. Проблема стремительного роста знания, которое должно транслироваться через научение, рассматриваемая уже Я. А. Коменским, анализируется и Джоном Локком, который выступает против некритического представления о неограниченности человеческих возможностей: «Возможности нашего познания ограничены. Они не охватывают не только всех реально существующих вещей, но и область всех наших идей» [4, с. 327]. В то же время, Дж. Локк является противником гносеологического пессимизма: «Если мы не будем ничему верить на том основании, что мы не можем знать достоверно всего, то мы поступим точно так же неразумно, как тот, кто пользуясь своими ногами остался недвижим, оттого, что у него нет крыльев чтобы летать» [4, с. 246]. Слабость разума может обернуться могуществом в результате развития и проявленных познавательных усилиях.

Вопрос об индивидуальных особенностях сознания, используемых в процессе научения, является одним из педагогических «открытий» Локка. Индивидуальные умственные возможности могут быть как врожденными, так и приобретенными, они определяются социальными условиями жизни каждого человека. Во второй половине XVIII столетия этот вопрос вызвал бурное обсуждение не только среди философов, но и среди педагогов (например, в произведениях И. Г. Песталоцци). Анализируя положения, рассматриваемые Дж. Локком, Ж. Ж. Руссо, в «Рассуждении о происхождении неравенства между людьми» писал: «…Если мы сравним огромное разнообразие в способах воспитания и в образе жизни людей различных разрядов в гражданском обществе, …то мы поймём, насколько менее значимыми должны быть различия между людьми в естественном состоянии, чем в общественном состоянии, и насколько должно увеличиться естественное неравенство внутри

человеческого рода в результате неравенства порождаемого общественными установками» [8, с. 281]. Социальное неравенство в обществе, по мысли французского просветителя, в значительной степени продукт его развития. Несмотря на различие взглядов с Дж. Локком, на характер и методы обучения, Руссо признаёт, что именно учение позволяет сделать человека мыслящим, полезным обществу.

Такой подход вызвал к жизни проблему соотношения природного (врожденного) и социального (приобретенного) как основание педагогической теории. Принцип природного равенства способностей – один из важнейших у Локка. Каждый рождается со способностями, «позволяющими делать почти все, – во всяком случае, эти способности таковы, что могут повести нас дальше, чем можно себе легко представить; но только упражнение этих сил может сообщать нам умение и искусство в чем-либо вести нас к совершенству» [5, с. 209]. Различия, наблюдаемые в разуме людей, достигших зрелого возраста, Д. Локк объясняет приобретенными в течение жизни привычками. Человек становится таким, каким его сформировали. Это становится основой социального неравенства. Анализируя положение различных социальных групп в обществе, Дж. Локк пишет, что причина неравенства в прилежании каждого. Постепенное развитие способностей и задатков, в том числе и трудолюбия, становится предпосылкой различных индивидуальных перспектив. «…Различные степени прилежания способствовали тому, что люди приобретали имущество различных размеров, …изобретение денег дало им возможность накапливать и увеличивать его» [5, с. 30]. По Дж. Локку, наиболее прилежные в обучении, получившие хорошее образование люди, имеют достаточные шансы стать влиятельными. Именно такие заинтересованы в создании сильного государства. Уделом иных будет «…работа за кусок хлеба» [5, с. 32].

Влияние социальных условий – одна из причин различного развития способностей. «Если дети воспитываются и обучаются в дурной среде, никакие правила в мире не в состоянии будут отшлифовать их. Ибо необходимо признать за несомненную истину, что какие бы наставления вы не давали и какие уроки благовоспитанности не вдалбливали им каждый день, самое большое влияние на их поведение оказывает общество, в котором они вращаются, и поведение тех людей, которые за ними смотрят» [6, с. 154]. таким образом, образование у Локка является основой социльного развития, поскольку делает человека способным к принятию решений. Образованный человек легко адаптируется в социальной среде, занимающейся интеллектуальной деятельностью.

Тем не менее, образование может стать и основой социального равенства. Ни одна из социальных групп не должна быть обречена на невежество: «Никто не обязан знать всё… Люди, которые имеют определённые занятия, должны понимать их, и не будет ничего неразумного или невозможного в том, что они должны уметь правильно думать и рассуждать о том, что является их повседневным занятием, думать, что они к этому не способны, значило бы ставить их на один уровень с животными и приписывать им тупость, выводящую их из круга разумных созданий» [5, с. 220]. Каждый человек, настаивает Дж. Локк, способен и должен совершенствовать свой ум. Это положение носит у него прагматический характер. Для собственного

индивидуальной образовательной программы уровню развития ученика;

– в специальном обучении широкое применение должны получить портфолио как эффективный способ оценки учебных достижений [4].

Диагностический блок включает характеристику критериев, показателей и уровней готовности будущих учителей начальных классов к организации внеурочной деятельности.

Показателями **мотивационного критерия** являются: наличие устойчивого интереса будущих учителей к организации внеурочной деятельности в начальной школе; осознание будущими учителями необходимости организации внеурочной деятельности в начальной школе. Выбор мотивационного критерия обусловлен необходимостью выявления заинтересованности будущих учителей в организации внеурочной деятельности.

Знаниевый критерий включает ряд показателей: наличие у будущих учителей представления о сущности и специфике организации внеурочной деятельности в начальной школе; знание форм и методов организации внеурочной деятельности младших школьников.

Выбор творческого критерия обусловлен необходимостью применять творческий аспект в процессе организации внеурочной работы.

Показателями **творческого критерия** являются: наличие креативного подхода к организации внеурочной деятельности в начальной школе; способность к самоанализу.

Реализация модели осуществляется в три этапа. На первом этапе реализуется подготовка студентов к организации внеурочной деятельности по предмету, семинары, лекции на тему: «Пути активизации внеурочной деятельности младших школьников», формируется в процессе учебных занятий по педагогическим дисциплинам. Второй этап включает содержательный компонент с системой знаний о внеклассной работе (её сущности, принципах, методах, формах организации деятельности).

Третий этап формирующего блока – деятельностный – предполагает реализацию полученных знаний об организации внеурочной деятельности по предмету в процессе разработки проектов, написания статей, рефератов, докладов; разработки систем упражнений, заданий, внеаудиторная работа со студентами, организуемая в педагогическом вузе.

Выделенные компоненты определяют такие формы работы как: семинары, лекции на тему: «Пути активизации внеурочной деятельности младших школьников». Формируется в процессе учебных занятий по педагогическим дисциплинам в мотивационном компоненте, практические занятия с использованием интерактивных методов, информационных технологий; разработка проектов, написание статей, рефератов, докладов; систем упражнений, заданий. Внеаудиторная работа со студентами, организуемая в педагогическом вузе в деятельностном компоненте. Результатом данной модели является высокая готовность учителей к организации внеурочной деятельности младших школьников.

Выводы. Внеурочная деятельность – это неотъемлемая часть образовательного процесса в школе, которая способствует в полной мере реализации требований федеральных образовательных стандартов общего образования. Прежде всего, встает вопрос об отражении этой подготовки в программе и учебном плане педагогических вузов. Во внеурочной работе

Системный поход в педагогике предполагает отношение к педагогике как к системе – совокупности хорошо структурированных и тесно взаимосвязанных между собой элементов. Такой подход, в отличие от традиционного предметного подхода, является более качественным и современным. Любой системный подход определяется пятью основными принципами: целостностью, иерархичностью, структуризацией, множественностью и системностью. Последний принцип, по своей сути, объединяет все остальные принципы, поскольку гласит, что каждый объект может обладать всеми признаками системы. Системный подход в педагогике позволяет отделить и тщательно изучить каждый элемент системы в отдельности, проанализировать и сопоставить их друг с другом, объединив в целостную структуру. При этом выявляются все их сходства и различия, противоречия и связующие характеристики, приоритет одних элементов по отношению к другим, динамика развития каждого элемента и всей системы в целом [17].

Уровневый подход к усвоению учебной программы позволяет: проводить обучение в соответствии с возможностями и способностями каждого ученика; осуществлять работу с различными группами детей с ограниченными возможностями; выделять 2 уровня учебных достижений: минимальный (базовый) и максимальный (усложненный).

Так как минимальный уровень охватывает нижнюю границу качественного образования, то достижение этого уровня позволяет ученику в дальнейшем усваивать учебную программу в рамках государственных образовательных стандартов. Такая задача реализуется при условии создания адекватной образовательной среды за счет перераспределения познавательных возможностей и усилий ребенка в соответствии с его способностями.

Содержание уровневого подхода к оценке учебных достижений учащихся с ограниченными возможностями заключается в следующем:

– оценка должна отражать педагогические цели (то есть ожидаемые результаты в соответствии с образовательными компетенциями);

– объективность оценки зависит от правильной формулировки педагогических целей;

– ориентиром для определения педагогических целей в каждом конкретном случае является таксономия, определяющая цели в познавательной и других сферах развития;

– приоритетным способом проведения оценки является стандартизированное тестирование, которое должно быть направлено на оценку того, что необходимо определить у ученика;

– компьютерное тестирование должно стать альтернативой письменных контрольных работ;

– оценка учебных достижений должна быть основана на критериях достижений целей обучения;

– оценка должна быть связана с обучающим процессом, оценочные задания с реальной жизненной ситуацией;

– промежуточное оценивание осуществляется в ходе процесса обучения с целью положительного воздействия на развитие учащихся;

– дифференцированный подход к оценке уровня знаний предполагает приспособление оценки к уровню развития каждого ученика;

– адекватность оценки обеспечивается за счет соответствия

совершенствования, а значит и совершенствования общества в целом, каждому необходимо развивать разум. Это должно стать постоянной практикой.

В педагогической концепции Дж. Локка онтологический аспект связан, прежде всего, с социальной направленностью образования. Определяя его состав, Д. Локк выделяет практическую сторону в качестве основной. Как можно раньше следует начинать приучать детей добиваться всего, что им может понадобиться в жизни, собственными силами, собственным трудом. Именно так возможно приучить человека к скромности в желаниях, трудолюбию, усердию, сметливости, расчётливости. Все эти качества будут полезны детям, утверждает английский мыслитель, когда они станут взрослыми. Д. Локком предложена программа, предполагающая изучение не только естественных дисциплин, но и курсов права, этики, стенографии, бухгалтерии, т. е. «знаний, требующихся для промышленности и торговли…» [6, с. 586].

Однако в понимании задач образования Локк далек от узкого практицизма. Воспитанник должен быть приспособлен не только к успешному ведению коммерческих дел, но и осознавать свою гражданскую ответственность, должен быть готовым к добродетельной жизни, проявлять интерес к изучению того, в чём он может быть полезен стране.

Образование являтся, по Локку, важным средством развития гражданских и нравственных качеств личности. Дж. Локк пишет, что формирование гражданских добродетелей, в первую очередь самодисциплины, поможет человеку разумно управлять собой в различных житейских ситуациях, добиваться господства разума над чувствами. Активная личность, наполненная оптимизмом, как составляющая общества – одна из сквозных проблем, рассматриваемых Дж. Локком [6, с. 524].

В образовательной концепции Локка социальные аспекты неотделимы от антропологических. Понимая человека как социальную и моральную личность одновременно, Локк считает данные свойства основой справедливого социально-правового государства. Человек, как моральное существо, живущее в обществе, обладает двумя особенностями: чувством правильного и способностью создавать представление о благе. У каждого человека в государстве, независимо от его социального положения, должна быть своя мировоззренческая позиция, выработанная, в том числе, и в результате обучения. Дж. Локк пишет о том, что реализация права каждого на собственное мировоззрение возможна только в условиях сложной социальной кооперации, которая к тому же должна быть справедливой. Собственное убеждение (вера, установка) – такова первая собственность, первая свобода, которую разумное государство гарантирует каждому индивиду: нестеснённая совесть образует базис всех прав. «Естественное право» Дж. Локка – это новый политико-юридический идеал общества, в котором каждый человек с самого начала признаётся в качестве «…господина над самим собой, владельца собственной личности …заключает в себе самом великую и основную собственность» [6, с. 79].

В концепции образования Дж. Локка нашли отражение его антропологические идеи. Человек способен преодолеть собственные слабости и заблуждения, но при этом нуждается в помощи. В «Опыте о законе природы» Дж. Локк размышляет о соотнесённости изначально присущих естественному человеку социоконструктивных и социодиструктивных предрасположенностях. Локк убежден в невозможности изменения природных

склонностей: веселого человека не сделать задумчивым и серьезным, меланхолика – весёлым. Вопрос об аффектах, «страстях души», контроле над ними обретает в антропологических учениях XVII столетия особую значимость. В историко-психологических работах было отмечено, что объектом внимания философов становится «не только разумная деятельность, но и жизнь чувств» [3, с. 90], по отношению к которой человек ни в коей мере не должен испытывать страха и недоверия. Все страсти души неизбежны и естественны, все они по природе своей хороши, вредны только крайности – они пагубно действуют на человека. В трактате «Об управлении разумом» Дж. Локк пишет: «Бывают разные изъяны и слабости разума, происходящие либо от природного склада души, либо от усвоенных дурных привычек. При обстоятельном изучении души их нашлось бы пожалуй, столько же, сколько телесных болезней; каждая из слабостей парализует и ослабляет разум и поэтому требует внимания и лечения» [5, с. 227]. Познание собственного внутреннего мира, в том числе и мира страстей, помогает человеку понять степень зависимости от них, сделать их отчасти подвластными разуму.

Исходя, в том числе и из своих антропологических воззрений в произведениях, непосредственно посвящённых обучению и воспитанию: «Об управлении разумом», «Мысли о воспитании», «О том, что читать и изучать джентльмену», Дж. Локк определил наиболее благоприятные, по его мнению, условия, «самые легкие и краткие методы обучения» [6, с. 542]. Он рассматривал формирование человека как единство умственного, нравственного и физического развития. Этим обусловлена структурированность трактата «Мысли о воспитании», начинающегося разделом о физическом развитии. Первые параграфы посвящены описанию условий поддержания здоровья детей, лишь затем рассматриваются способы формирования их умственных способностей. В трактате «Мысли о воспитании» значительное место уделено нравственному развитию детей.

Одна из проблем, которую ставит Дж. Локк перед учением, состоит в том, что применяемые приемы должны соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям детей. В связи с этим доказывается необходимость чередования умственных и физических упражнений, при которых «утомленный орган постепенно получает облегчение и освежается» [6, с. 594]. Дж. Локк предостерегает: ни один из изучаемых предметов не следует превращать в бремя, от этого душа проникается отвращением к нему. «Человек может любить читать, писать, заниматься музыкой, однако бывают моменты, когда эти занятия не доставляют ему никакого удовольствия, и если в такие моменты он заставляет себя заниматься ими, то будет лишь суетиться, и мучаться» [6, с. 446]. Задача обучающего – внимательно наблюдать за настроением каждого воспитанника. Слабость разума, убеждён Дж. Локк, зачастую вызвана неверным использованием природных сил. Духовные силы нельзя доводить до изнеможения. «От непосильной работы душа, подобно перенапрягшемуся телу, надрывается» [5, с. 248]. Слабость сохраняется долгое время. Иногда изнурённая душа даже теряет способность к усилиям. К трудным разделам знания, являющимся испытаниями для неокрепшей души, человека необходимо подводить постепенно. Лишь правильно выстраиваемая система обучения позволит овладеть основами многих наук. Постепенность не позволит увести ум «в сторону от исследуемого предмета» [5, с. 251]. Английский мыслитель рассматривает обучение как последовательный

нашем сознании и обладающее определенными свойствами. Свойством называется характерная особенность объекта, которая может быть качественно и количественно оценена исследователем. С точки зрения исследователя свойства делятся на внутренние, называемые параметрами объекта, и внешние, называемые факторами и представляющие собой свойства среды, влияющей на параметры исследуемого объекта или модели. Объект, с целью изучения которого проводятся исследования, называется оригиналом, а объект, исследуемый вместо оригинала для изучения определенных свойств, называется моделью.

В ходе исследования была разработана модель подготовки будущих учителей к организации внеурочной деятельности, включающая цель, методологический, диагностический и формирующий блоки. Целью модели является подготовка будущих учителей к организации внеурочной деятельности. Методологический блок презентует научные подходы и педагогические условия; диагностический блок – критерии, показатели. уровни; формирующий блок включает три этапа: мотивационно-содержательный, организационный, деятельностный, уровневый.

Рассмотрим ключевые научные подходы, на которых базируется модель подготовки будущих учителей начальных классов к организации внеурочной деятельности: средовой, системный, системно-деятельностный, комплексный. Средовой подход как новация ориентирует на планирование, осуществление и анализ управленческих действий, способствующих созданию такой среды, которая позволяет говорить о достижении результата с большей долей вероятности. Средовой подход – это система, которой могут пользоваться все субъекты образовательного процесса. Система средового подхода нацелена не на процесс, а на оптимальный результат. Целеполагание на уровне личности ребёнка способствует повышению качества образования, экономии ресурсов, лучшей организационной структуре; предоставляет возможность быстро выяснять расхождение желаемого (цель) и достигнутого (результат); упрощает диагностику, так как есть чётко заданные параметры и критерии оценки деятельности [14].

Системно-деятельностный подход к результатам образования, означает, в частности, что изменяется представление о содержании образования. Его состав, в соответствии с принятым подходом к формированию стандарта и конкретизирующей его системой нормативных документов, определяется не только традиционной «ЗУНовской» составляющей, отражающей систему взглядов, идей, теорий, ключевых понятий и методов базовых наук, лежащих в основе школьных предметов, но и дополняется «деятельностной» составляющей, отражающей представления о структуре учебной деятельности на разных этапах обучения и при разных формах – индивидуальной или совместной – ее организации [11].

Комплексный подход, включающий в себя формы и методы воспитательной и педагогической деятельности, состоит из системы внеурочных мероприятий, направленных на систематическую и научно-обоснованную воспитательную работу, и, в отличие от других подобных подходов, представляет собой эффективный механизм управления соответствующими педагогическими технологиями за счёт создания программы формирования и сплочения коллектива и механизма оценки эффективности воспитательной деятельности подростков.

процессе; субъектно-личностной направленности и рефлективности профессионального становления будущего учителя [5].

Организация процесса формирования практической готовности педагога к субъектной деятельности по воспитанию школьников опиралась на диалогичность взаимоотношений участников образовательного процесса, субъект-субъектный характер этих отношений; ориентированность на единство теории и практики; на свободу выбора в процессе практической подготовки учителя; на принцип самооценки и самоконтроля в ходе формирования готовности к воспитанию школьников.

На уровне личности учитель выступает как активный объект, реализующий в профессии свой способ жизнедеятельности, готовность определять задачи, принимать на себя ответственность за их решение, раздвигать рамки профессиональной деятельности. Процесс формирования личности рассматривается учеными с позиции сочетания принципов деятельности, общественных отношений и общения. Для формирования субъекта деятельности в первую очередь необходима его активность, которая является его важнейшей характеристикой. Подлинная активность проявляется в деятельности определенного качества – осознанной, свободной, эмоционально переживаемой личностью, порождаемой внутренними, сущностными побуждениями, собственными потребностями и интересами человека. По мере становления высококвалифицированного специалиста всё большее место занимает процесс саморазвития личности. Человек, в первую очередь, опирается на собственные внутренние силы, через которые действуют на него внешние факторы [10].

Профессиональная готовность как интегральное свойство личности будущего учителя формируется комплексно. Процесс формирования готовности будущих учителей к общению с детьми имеет свою структуру и внутреннюю логику. Будучи целостным процессом, он развивается под влиянием целенаправленно организованной деятельности студентов последовательно и закономерно. Формы и методы педагогической работы при этом выступают в качестве средств подготовки студентов, а динамика формирования компонентов готовности (в их взаимосвязи) составляет сущность этого процесса.

Основным понятием метода моделирования является модель. Слово «модель» произошло от латинского слова modus, modulus (мера, образ, способ) и его первоначальное значение было связано со строительством. В. А. Штофф под моделью понимает мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной (идеализированной или схематизированной) и наглядной форме. Модель выступает в виде совокупности понятий и схем. Она выражает педагогический процесс не непосредственно в сложном, необозримом единстве всех многообразных проявлений и свойств, а обобщенно, акцентируя внимание на мысленно выделяемых (и являющихся в рамках использованной парадигмы) свойствах [16].

Процесс моделирования предполагает получение и обработку информации об объектах, которые взаимодействуют между собой и внешней средой. В общем случае под объектом понимается все то, на что направлена человеческая деятельность. Другими словами – это все то, что мы воспринимаем как нечто целое, реально существующее, или возникающее в

переход от простого к сложному. Ум, приучаемый к упорядоченному мышлению, оперированию простыми идеями, не будет «блуждать по поверхности без заглядывания и проникновения в глубь вещи» [5, с. 249]. Знание должно входить в душу целостным: «…если кто-нибудь читает сочинения Евклида и Архимеда, не воспринимая связи их доказательств, он не видит то, что они доказывают, … знания у него, от такого чтения не прибавится» [5, с. 244]. Под целостностью знания об объекте понимается видение как первичных, так и вторичных его качеств.

В педагогической концепции Дж. Локка гносеологический аспект является следствием критики теории врождённых идей. Умение оперировать сложными идеями, сопоставлять их и соединять рассматривается как «совокупность операций ума» [5, с. 264], как возможность работать с абстракциями, выполнять с ними логические операции. Локк предупреждает, что не покидая пределов таких логических операций как сочетания и перекомбинации простых идей, человеческий ум легко вступает на путь произвольного обращения с ними. Именно к произвольному обращению с идеями следует вести детей в процессе обучения.

Дж. Локк убеждён, что именно учение готовит человека к познавательной деятельности. Оно определяется и как орудие, дающее возможность формировать способность суждения, присваивать накопленные в культуре знания, эталоны и нормы деятельности.

П. Наторп необоснованно пишет о том, что в педагогических произведениях Д. Локка мало заметны следы его философии [7, с. 12]. Для определения методов обучения непременно необходимо знать природу человека. Выработанные представления о человеке дают возможность Д. Локку выстроить свою дидактическую концепцию. Одним из методов обучения позволяющим максимально использовать детские способности, определяется игра. Своё видение игры Дж. Локк выстраивает из непосредственных наблюдений и осмысления собственного педагогического опыта, он не обращается ни к работам мыслителей-гуманистов, ни к произведениям Я. А. Коменского.

Игровая деятельность, по мысли Дж. Локка, позволяет использовать особенности детского интеллекта, «...фиксировать их летающие мысли...» [6, с. 449]. Игра дает возможность формировать нравственные качества. Она рассматривается и как метод развития познавательных способностей. В процессе игры происходит усвоение знаний и норм деятельности. Но для этого необходимы искусственные ситуации, «в которых ребенок начнёт брать что-то из выработанных человечеством знаний, усваивать их» [6, с. 550].

Выводы. Гуманистический характер философско-образовательных идей Локка состит в постулировании знания как результата работы познавательных способностей субъекта, его активной деятельности, выступая тем самым против господствущей идеи картезианства о врожденности знания, определявшей независимость человека и его сознания как гносеологического субъекта от социокультурных оснований и собственной познавательной активности. В образовательной концепции Джона Локка принципы обучения коренным образом отличаются от представленных в средневековых философских учениях с присущей им рецептурностью и весьма невысоким уровнем ориентации на личность. Личностная ориентация напрямую связана с

проблемой свободы (в первую очередь свободы мышления), которая станет ключевой проблемой европейской философии и культуры.

Литература:

1. Бэкон Ф. Новый органон / Ф. Бэкон Соч.: В 2х т. Т.1. – М.: Мысль, 1978. – 480с.
2. Выгодский Л. С. Спиноза и его учение об эмоциях / Л. С. Выгодский // Вопросы философии. – М., 1970. – №6 – С.89 – 97
3. Гоббс. Т. Избр. Произв. В 2 т. Т.1 – М.: Мысль, – 1965. – 487с.
4. Локк Д. Опыты о человеческом разумении /Д. Локк. Собр. Соч.: В 3-х т. Т.1 – М.: Мысль, 1985. – 672с.
5. Локк Д. Об управлении разумом / Д. Локк. Собр. Соч.: В 3-х т. Т.2 – М.: Мысль, 1985. – 645с.
6. Локк Д. Мысли о воспитании / Д.Локк. Собр. Соч.: В 3-х т. Т.3 – М.: Мысль, 1985. – 600с.
7. Наторп П. Философия, как основа педагогики / П. Наторп. – М.: Изд. Н. Н. Клочкова, 1910. – 252с.
8. Руссо Ж. -Ж. Трактаты / Ж.-Ж. Руссо – М.: Наука, 1969. – 540с.
9. Homsky N. Language and Mind. – Harcourt, New York, 1972. – 273p.

Педагогика

УДК 373.31:371.311.3

студентка Разумова Снежана Олеговна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
Научный руководитель – кандидат педагогических наук,
доцент Чумахидзе Татьяна Леонидовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНО-ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОМ ЗВЕНЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье даты понятия «совместно-продуктивная деятельность», и «форма совместно-продуктивной деятельности», рассмотрены основные формы совместно-продуктивной деятельности, концепция совместно-продуктивной деятельности учителя с учениками, требования к ее организации, основные идеи, условия, принципы особенности совместно-продуктивной деятельности, выделены основные этапы и правила организации совместно-продуктивной деятельности.

Ключевые слова: совместно-продуктивная деятельность, форма, концепция, требования, правила, условия, принципы, идея, этап, учебный процесс, учитель, учащийся.

Annotation. The article dates the concept of "joint productive activity", and "the form of joint productive activity", the basic form of joint productive activity, the

изучения. И.Б. Новик понимает моделирование как метод опосредованного практического или теоретического оперирования объектом, при котором исследуется не сам интересующий нас объект, а используется вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в определённом объективном соответствии с познаваемым объектом, способная защищать его на определённых этапах познания и дающая при её исследовании информацию о самом моделируемом объекте [9].

Одним из важных аспектов работы современной школы является внеурочная деятельность. В процессе организации внеурочной деятельности у учащихся формируются новообразования или развиваются ранее приобретенные. Осознание роли внеурочной деятельности позволяет выделить проблему соответствующей профессиональной подготовки будущего учителя, как в практическом, так и в теоретическом плане. Различные аспекты подготовки будущего учителя к внеурочной деятельности отражены в работах Ю.К. Бабанского, Г.В. Бабикова, Г.В. Балахничева, М.Б. Балка, И.И. Белоусовой, В.Г. Борисова, А.К.Бруднова, Д.И. Водзинского, Б.З. Вульфова, М.И. Дюжих, В.И. Казаренкова, Т.Н. Калечица, З.А. Кейлиной, В.О. Кутьева, К.В. Мальцевой, Н.Ф. Мартыновой, М.М. Поташника, В.С. Ханчина [6, 8, 13, 16].

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в раскрытии особенностей моделирования подготовки будущих учителей начальных классов к организации внеурочной деятельности; выделении основных этапов модели подготовки будущих учителей к организации внеурочной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, рассмотрим сущность ключевой дефиниции нашего исследования – внеурочная деятельность, под которой понимается активное взаимодействие педагога с детьми, направленное на достижение определенных воспитательных целей. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) основная образовательная программа начального общего образования реализуется образовательным учреждением, в том числе, и через внеурочную деятельность. В книге «Внеурочная деятельность школьников» В.А. Кутьев отмечает: «В процессе внеурочной деятельности учащиеся овладевают социальным опытом, превратят их окружающую среду, приобретают необходимые практические умения и навыки» [7, с. 153]. «Во внеурочной деятельности, – подчеркивает В.Д. Шадриков, – ученикам предоставляется возможность включаться в определенные общественные отношения и выделять те параметры деятельности, которые имеют для них большой личностный смысл. Участие младших школьников во внеурочной деятельности представляет собой способ введения ребенка в общественную жизнь» [15, с. 45].

Подготовка педагога к воспитанию школьников осуществляется в рамках образовательного процесса высшего учебного заведения. Мы исходим из того, что в процессе профессионально-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности его профессиональное становление как можно полнее должно совпадать с логикой его субъектного развития. В основу образовательного процесса вуза выделены общеметодологические принципы целостности и гуманистической направленности учебно-профессионального процесса в вузе; междисциплинарного взаимодействия в педагогическом

Педагогика

УДК 373.32

студенка Табунщик Марина Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
доктор педагогических наук,
профессор Горбунова Наталья Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме моделирования процесса будущих учителей к организации внеурочной деятельности. Процесс моделирования предполагает получение и обработку информации об объектах, которые взаимодействуют между собой и внешней средой. Показано, что внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся. Под внеурочной деятельностью понимается активное взаимодействие педагога с детьми, направленное на достижение определенных воспитательных целей. Поэтому моделирование процесса подготовки будущих учителей начальных классов к организации внеурочной деятельности – является одной из актуальных и сложных проблем, которая должна решаться всеми социальными институтами.

Ключевые слова: моделирование, модель, организация, внеурочная деятельность, организация внеурочной деятельности, подготовка будущих учителей.

Annotation. The article is devoted to the modeling of the process of the future teachers to the organization of extracurricular activities. The modeling process involves obtaining and processing information about objects that interact with each other and the environment. It is shown that extracurricular activities are an integral part of the educational process and a form of organization of free time students. Under extracurricular activity means active interaction of the teacher with children, aimed at achieving educational goals. Therefore, modeling of the training of future elementary school teachers to organize extracurricular activities – is one of the most urgent and complex issues that must be addressed by all social institutions.

Keywords: modeling, model, organization, extracurricular activities, the organization of extracurricular activities, training of future teachers.

Введение. В современном образовательном процессе моделирование является одним из ключевых векторов. Метод моделирования используется в целях исследования процессов и явлений окружающей действительности, он позволяет глубже понять взаимоотношения, возникающие внутри предмета

concept of joint productive activity teacher with students, the requirements for its organization, main ideas, terms, principles, features of joint productive activity, the basic stages and rules of the organization together-productive activities.

Keywords: joint productive activity, form, concept, requirements, rules, conditions, guidelines, idea, stage, the learning process, the teacher, schoolchild.

Введение. На современном этапе одной из главных задач модернизации современного образования выделяется значимость проблемы повышения качества образования, подготовки творческой, социально активной, адаптированной к современным условиям личности. Подготовка за школьные годы социально активной, творческой, адаптированной к современным условиям личности - одна из значимых задач модернизации современной школы. Эта задача может быть решена в процессе целенаправленной организации совместно-продуктивной деятельности. Организация совместно-продуктивной деятельности в начальной школе рассматривается как управление учебной деятельностью учеников.

Анализ исследований. В педагогической науке общие закономерности процесса организации совместно-продуктивной деятельности были раскрыты в трудах Е.А. Александрова, Л.И. Божовича, И.А. Зимняной, Л.Б. Занкова, Н.Б. Крылова, А.Н. Леонтьева, О.М.Леонтьева, В.Я. Ляудис, А.М. Матюшкина, Л.И.Омельченко, В.П.Панюшкина, Л.И.Уманского.

Формулировка цели статьи. Выявить формы организации совместно-продуктивной деятельности в начальном звене образования.

Изложение основного материала. Совместно-продуктивная деятельность – это здоровьесберегающая, развивающая технология самообучения и самоуправления гуманного обучения [9]. Согласно Л.И. Божович, А.Н. Леонтьеву, А.В. Запорожца, основные положения концепции учения как совместной деятельности, могут быть обеспечены включением каждого учащегося в каждый этап усвоения определенной структуры взаимодействия и взаимоотношения в учебной деятельности [7]. От перехода одного компонента учебной деятельности к другому меняется форма сотрудничества учителя с учениками, что обеспечивает высокую активность в учебном процессе В.Я. Ляудис, В.П. Панюшкин, Л.И. Омельченко.

Форма совместно-продуктивной деятельности – это система взаимодействия ученика с окружающим миром, в основе которой лежит обмен действиями, операциями, вербальными и невербальными сигналами учащегося с учителем. Форы совместно-продуктивной деятельности представлены в (табл. 1.1. с. 30).

Вследствие использования форм совместно-продуктивной деятельности учащиеся обязаны приступить к обсуждению выполняемой ими деятельности с учителем, и перейти к новым отношениям для их взаимодействия. Также стремится к раскрытию и развитию своих индивидуальных возможностей и реализации своего творческого потенциала.

Формы совместно-продуктивной деятельности меняют взгляды учащегося к усвоенному содержанию образования, совершенствуют ценностные ориентиры и цели обучения, создавая мотивацию индивидуальной деятельности. Все это повышается от формы к форме, благодаря интеллектуальной сложности творческих задач.

Таблица 1. 1

Формы совместно-продуктивной деятельности

№	Форма совместно-продуктивной деятельности	Психологическая функция совместно-продуктивной деятельности
1	Введение в деятельность	Обеспечивает личную включенность в новые учебные задачи на основе актуализации смыслов и целей, адекватных формируемой деятельности. Создание единого смыслового поля: начальное смысле- и целеобразование
2	Разделенные (между учителем и учеником) действия	Вовлекает ученика в посильное осуществление операционально-исполнительной стороны решения и в выполнение некоторых, доступных для обучаемого действий, необходимых для достижения результата - получение продукта деятельности (участие педагога в регуляции всех компонентов деятельности максимальное)
3	Имитируемые действия	Продвигает учеников к совместному поиску путей решения задач, к большей инициативе в ориентировочно-исследовательской и операционно-исполнительной сферах, ведущих к достижению продуктивного результата
4	Поддержание действия	Расширяет инициативу учеников, включая сферу контроля, оценки процессов и результатов решения, и ставит перед выбором выдвигаемых учителем целей и определением смыслов продуктивных задач (участие педагога ограничивается лишь поощрением и помощью в некоторых операциях контроля)
5	Саморегулируемые действия	Направлена на достижение учениками взаимо- и самоконтроля по отношению ко всем компонентам деятельности, связанной с решением задач, включая и целеполагание, однако в рамках заданного ранее учителем спектра задач

народа, нацеливая его воспитание на формирование человеческих качеств, ценностей, которые присущи его народу. Формирование эстетического вкуса происходит на основе всего, что видит ребенок вокруг себя - это могут быть и национальные костюмы, народное творчество, окружающие его с раннего детства предметы быта. Формирование эстетического вкуса проходит в духе народного воспитания. Таким образом, нельзя недооценивать важность и целесообразность использования народных обрядов и праздников, в качестве основополагающего критерия для развития и формирования эстетически развитой личности.

Выводы: Народные праздники и обряды не только символически отображают и углубляют чувства человека, но и в значительной степени облагораживают его. Значение народных праздников и обрядов заключается в том, что они дают возможность проявить свои чувства и мысли, пробуждают эмоциональные чувства и переживания, а так же оказывают большое влияние на формирование личности дошкольника, развитие его эмоциональной сферы, эстетического и художественного вкусов. Многообразные воспитательные функции народных праздников обуславливают целесообразность широкого использования этой формы нравственного воздействия в системе воспитания. Современная система праздников – это своеобразное педагогическая система, которая органически связана со всей воспитательной работой в данной социальной общности. Она обеспечивает постоянное воспитательное воздействие на детей.

Литература:

1. Акчурина-Муфтиева, Н.М Декоративно-прикладное искусство крымских татар XV- первой половины XX вв. / Н.М. Акчурина-Муфтиева. – Симф.: Крымучпедгиз, 2008. – 392 с.
2. Акчурина-Муфтиева, Н.М. Терминологический словарь крымскотатарского декоративно-прикладного искусства / Н.М Акчурина-Муфтиева. – Симф.: Крымучпедгиз, 2007. – 120 с.
3. Борев, Ю.Б Эстетика: учебник / Ю.Б. Борев. – М.: Высшая школа, 2002. – 511с.
4. Ванюшкина, Л.М. Мир открываем заново: Программа для дошкольных образовательных учреждений «Кругозор» / Л.М. Ванюшкина: Дошкольное воспитание, 2003. – № 5. – С.23–25.
5. Ислам в истории и культуре Крыма: учеб. пособие для учителей общеобразовательная школа / [Н.М. Акчурина-Муфтиева, Н.Е. Абдульвапов, З.Л. Хайрединова]; под ред. А.Р. Исмаилова. – Симферополь: Таврида, 2013. – 388 с.
6. Лебедев, В.Ю Эстетика / В. Лебедев, А.Прилуцкий. – М.: Юрайт, 2012. – 432 с.
7. Неменовский, Б.М. Мудрость красоты / Б.М. Неменовский. – М.: Искусство, 1999. - 170 с.
8. Печко, Л.П. Теоретические основы формирования эстетической деятельности школьника, приоритет, проблемы эстетического воспитания школьника / Л. Печко, З. Морозова. – М., 1993 –142 с.
9. Рукавицын, М.М. Общие вопросы эстетического воспитания в школе/ М.М. Рукавицын. –М.: Просвещение, 2002. –159 с.

праздничные дни принято посещение старших молодыми. Женщины приносят с собой в виде подарка сладости, кофе, печенье.

Одним из главных праздников мусульман является Курбан байрам. Начинается в десятый день месяца зуль-хидджа (курбан байрам айы). Празднуется четыре дня. После принятия ислама арабы стали совершать свои жертвоприношения в Мекке, что вначале было связано с посещением Каабы. Однако когда ислам распространился за пределы Аравийского полуострова и утвердился во многих странах Азии и Африки, то хадж для мусульман этих государств стал трудным и дорогостоящим мероприятием. Поэтому, по предписанию ислама, правоверные могли исполнить обряд жертвоприношения по месту их жительства или там, где застанет правоверного десятый день месяца зуль-хидджа. Так возник главный мусульманский праздник. Каждый состоятельный мусульманин режет или просит другого зарезать овцу, козу, быка или верблюда, в зависимости от своих возможностей. Три четверти мяса раздает сиротам, бедным, одиноким старикам, одну четверть оставляет для своей семьи, угощает гостей супом, сваренным из мяса жертвенного скота. Тем самым замаливает свои грехи и просит у Аллаха благословения в своих деяниях. При жертвоприношении соблюдаются определенные обряды. Крымские татары начинают готовиться к празднику за несколько дней. За это время вновь приводятся в порядок хозяйственные помещения, производится побелка, уборка дома, двора. Приводят в порядок и себя (купаются, надевают чистую, новую одежду). День перед Курбан байрамом называется Арфе куню, а ночь между Арфе куню и первым днем Курбан байрама – Арфе геджеси (Величайшая ночь). Эта ночь является одной из десяти благословенных ночей у мусульман. В Крыму на празднике Курбан байрам чаще всего в жертву приносят баранов.

После утреннего праздничного намаза (молитвы) в соборной мечети приступают к исполнению обряда жертвоприношения. Животное, которое предназначается для этой цели, должно быть без всякого изъяна, с целыми зубами; если имеются рожки, то они должны быть не повреждены. Животное должно быть самцом годовалого возраста. Предварительно над животным читается специальная молитва, начинающаяся словами: «Бисмилляхи Аллаху экбер...» Придерживаются и ряда правил:

– ножи заранее должны быть хорошо отточены;

– глаза животного завязывают платком;

– накладывают хну на голову, в рот кладут леденец;

– необходимо свалить животное на левый бок рядом с ямкой, связать две передние ноги и одну заднюю;

– если жертвенных животных несколько, то остальные должны стоять поодаль от этого места и не видеть акта жертвоприношения.

Посещение могил, поздравление друг друга с праздником проходят точно так же, как и на Ораза байрам. Кроме того, совершают выезды к Азизам (святым местам крымских татар), некоторые люди жертвоприношения с молебнами проводят там.

В целом можно выделить следующие функции народных праздников: развивающую, информационно-просветительную, культурно-творческую, рекреативно-оздоровительную. Наиболее полно развивающее начало воплощено в информационно-просветительной функции праздников. Народные праздники и традиции позволяют воспитывать ребенка в духе его

6	Самопобуждаемые действия	Выдвижение, обсуждение и принятие учениками новых целей, осознанное целеполагание, а также редукция внешних и процессуальных форм контроля за достижением результатов
7	Самоорганизуемые действия	Выдвижение и опробование новых способов и стратегий конструктивного сотрудничества, расширение спектра общения и межличностных отношений между всеми участниками решения продуктивных и творческих задач, активное изменение позиций участников во взаимодействиях
8	Партнерство	Переход к качественно новым отношениям с педагогом и сверстниками на основе самоорганизации всех компонентов в структуре творческой деятельности и взаимодействий организационно-исполнительных, контрольно-оценочных, интеллектуально-коммуникативных и мотивационно-смысловых

Применяя формы совместно-продуктивной деятельности, учитель создает ситуации в которых учащийся реализует свои творческие возможности в процессе совместно выполненной работы. Переходя от формы к форме уменьшается помощь учителя, учащиеся работают более самостоятельно. Они рассматривают это как выражение доверия к их силам и возможностям, что удовлетворяет их чувство взрослости.

Концепция совместно-продуктивной деятельности была разработана профессором В.Я. Ляудис с сотрудниками, которые исследовали взаимоотношения учителя с учениками и учеников друг с другом [8]. С точки зрения В.Я. Ляудис и А.М. Матюшкина, концепция совместно-продуктивной деятельности учителя с учениками предполагает четыре взаимосвязанные переменные [7, 9]:

1. содержание учебного предмета, которое строится в соответствии целям обучения;
2. условия, которые организуют усвоение учебного материала и обобщают способы учебной деятельности;
3. система учебных взаимодействий учителя с учениками и учеников друг с другом, которая изменяется в зависимости усвоения новой деятельности;
4. динамика переменных, которые взаимосвязаны в процессе всего обучения.

В связи с этим, возникает интерес в создании определенных условий для приобретения учащимися особенного опыта, который обеспечивает им полное

благополучное достижение умственно-общественного развития и высокого уровня культуры общения и взаимопонимания. По мнению И.Я. Зимней, продуктом совместной учебной деятельности является: а) структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать задачи профессиональной деятельности; б) выдвижение учащимися новых целей учения и целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности и с регуляцией личностных позиций в партнерстве; в) внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах [3].

Организация совместно-продуктивной деятельности предполагает четыре основных требования по Е.А. Александрову [1]: 1) все учащиеся с самого начала обучения должны быть включены в совместно-продуктивную деятельности; 2) совместное планирование промежуточных задач, для решения поставленных целей; 3) сотрудничество в учебной деятельности, где каждый определят свой вклад; 4) перестройка по ходу обучения осуществляется по следующим этапам: введение в учебную деятельность; разделение действий между учителем и учеником; имитируемые поддержанные действия; саморегулируемые и самопобуждаемые действия.

Деятельность учителя заключается не только в передаче учебного материала, но и в развитии учебно-познавательных позиций ученика. Концепция совместно-продуктивной деятельности, является частью педагогического сотрудничества, и связана с такими идеями по Л.И. Божович [2]:

– идея трудной цели – перед учащимся ставится сложная цель, указывается ее исключительная трудность и внушается уверенность в том, что при ее достижении будет хорошо усвоена тема;

– идея опоры – предлагаемый материал представлен в виде ключевых слов, знаков, и опорных сигналов которые облегчают запоминание и понимание материала, полностью исключает возможность зубрежки;

– идея свободного выбора – является самым простым путем к развитию творческой мысли и путям ее решения;

– идея крупных блоков – материал сводится в крупные блоки, что влечет за собой возможность увеличения материала, легче устанавливаются логические связи ведущей тенденции;

– идея диалогического размышления – Доброжелательные взаимоотношения между учителем и учеником и учащимися между собой, что ведет к развитию умственных способностей с помощью диалога.

В организации совместно-продуктивном обучении, как отмечают О.М. Леонтьева и Н.Б. Крылова: «учащиеся получают совершенно иные, альтернативные традиционным параметрам учебы, делающие свободными индивидуальный интерес каждого ученика и выбор им собственного образовательного пространства, что открывает путь к самостоятельности и автономности его учебной деятельности» [4, 6]. Другими словами учащиеся получают информацию и знания из реального мира. После изучения, какого либо предмета получают определенный продукт, основной целью является не усвоение количества знаний и не прохождение образовательных программ, а реальное использование, развитие и обогащение собственного опыта по А.Н. Леонтьеву [5].

Важнейшие условия организации совместно-продуктивной деятельности обеспечивают развитие личностного смысла как учения в целом, так и

Слово Рамазан (Рамадан) означает гореть, то есть в этом месяце при соблюдении поста «сгорают» все грехи, открываются двери рая, закрываются двери ада. Освобождаются от поста беременные, кормящие женщины, больные, военнослужащие, находящиеся в дороге. Ислам призывает мусульманина наряду с соблюдением поста заниматься благими делами: накормить голодного, пригласить к себе в дом хотя бы одного человека, который держит пост, и вечером накормить его ужином – «ифтар бермек». Этот акт для мусульманина – богоугодное дело.

По истечении тридцатидневного поста начинается праздник Ораза байрам. За день до Ораза байрам или в день праздника, после праздничного намаза, крымские татары подают фитр (садакъа), то есть милостыню, из расчета стоимости одного кг пшеницы на каждого члена семьи. Фитр раздается бедным, сиротам, одиноким старикам, так же преподносится джами после утреннего праздничного намаза [5].

Ораза байрам празднуется в течение четырех дней и приходится на первый день месяца шавваль (ораза байрам). Правоверные, в основном мужчины, в первый день праздника после утреннего намаза посещают кладбища, читают молитвы около могил своих близких и родственников и только после этого приходят домой. Тогда члены семьи начинают поздравлять друг друга с праздником, говоря: «Байрам шерифинъиз мубарек олсун» («Поздравляю Вас со священным праздником»). При этом младший по возрасту целует руку старшему. Старший отвечает: «Санъа да мубарек олсун, чокъ яша» («И тебя так же, живи долго»). Все просят друг у друга прощения за вольные и невольные обиды. В этот день происходит примирение находившихся в ссоре.

За четыре дня до праздника начинают тщательную уборку дома, придворных помещений, хлевов, чистят скот. В этих мероприятиях участвуют все члены семьи. В эти же дни посещают кладбища, приводят в порядок могилы близких. Детям заранее шьют или покупают новую одежду, обувь, готовят сладости, пекут национальные печенья. После окончания уборки все члены семьи обязаны перед праздником искупаться, надеть чистое белье и привести в порядок волосы, остричь ногти. Таким образом готовятся к самой священной ночи месяца рамазан, которая приходится на двадцать седьмое число рамазана – Кадир геджеси (араб. Лейлят Аль-Кадир), что означает «ночь решения людских судеб, ночь могущества» – ночь предопределения. Эта ночь посвящается молитвам, читается сура из Корана – Кадир гедже-си. Аллах же исполняет все желания, высказанные в эту ночь. За день до праздника уступает Арфе куню и Арфе геджеси (день и ночь Арфе).

Вечером хозяйки жарят хатлама, чибереки, хыйгъача. В основном дети разносят их по соседям и родственникам, происходит взаимный обмен блюдами. Этот обычай называется «къокъу чыкъармакъ», что означает: «чтобы в доме был запах пищи». Тем сообщают о наступлении праздника. Обязательным является кормление этим блюдом своей собаки.

В Ораза байрам праздничный стол в основном состоит из сладких печеных блюд: хурабие, шекерхыйых, хатмер хатлама, посыпанного сахаром, хыйгача, конфет, фруктов, всевозможных варений и т.д. Конечно же, обязательным является праздничный кофе, который подают молодые женщины или девушки члены семьи. Если же в семье нет молодых, то кофе подают молодые гости. В

изгнали с их родины. Жили в изгнании, тоскуя вдали от родины. Стали искать путь к родным очагам. Путь указал воин-кузнец. Он сказал, что препятствием на пути стоит железорудная гора. Кузнец предложил расплавить гору и вернуться на родину. Народ расплавил гору и проложил себе дорогу на родину. Когда вышли из этой западни, этот день назвали Наврез, новый день. Праздник еще называют Эргенокон [5].

Наврез празднуют все тюркские народы. Крымские татары отмечают этот праздник с древних времен. Основные этапы празднования Навреза:

Весенние обряды завершаются праздником Хыдырлез.

Хыдырлез. В обрядах и обычаях праздника прослеживаются истоки социальной и хозяйственной деятельности народа. Праздник отмечается в день появления колоса зерновых. Это время называют тепреч. Праздник приходится на первую неделю мая (курулай). Пастухи гнали отары овец на яйлу (летние пастбища).

Название праздника образовалось из двух имен мусульманских святых: Хыдыр и Ильяс. Хыдыр – проповедник защищает людей при несчастных случаях, от злых духов. Святой Ильяс – управляет громом, источниками воды, оберегает скот. Хыдыр появляется с Востока, а Ильяс с Запада. День встречи их на данной местности (первая неделя мая) и есть начало праздника.

По мусульманской мифологии Хыдыр одевается в одежды зеленого цвета, а Ильяс – голубого. Как обычно во время всех праздников хозяйка проводит тщательную уборку дома. Накануне вечером печет специальный хлебец (калакай).

В день Хыдырлеза стараются одеть одежду зеленого цвета или какой-то предмет одежды должен быть зеленого цвета. Все селяне собираются на поляне с пригорком. На поляне устанавливают качели. На них качаются только девушки. Женщины обсыпают друг друга зеленью. С горки катают хлебец (калакай). Если хлебец упадет лицевой стороной вверх, то будет хороший урожай, а если наоборот, год будет неурожайный. Мужчины и юноши состязаются в борьбе (куреги). Праздник завершается общим танцем хоран [1].

Праздничная обрядность завершается осенним праздником дервиза, который отмечается 22 сентября, т.е. в день осеннего солнечного равноденствия.

Дервиза состоит из двух слов: дер – означает дверь или ворота. Второе же слово – виза, т.е. разрешение на въезд. Праздник проводится обязательно около святого места (Азиз), с жертвоприношением барана.

На празднике состязаются певцы, танцоры, поэты, знатоки частушек (чынъ и манелер), организуется национальная борьба (куреш). После праздника Дервиза скот возвращается с яйлы (летних пастбищ).

Годовой календарный цикл обычаев и обрядов продолжают религиозные праздники. Это Ораза байрам (по-арабски Ид-ал-фитр) – малый праздник разговения. Курбан байрам (по-арабски Ид-ал-Адха) – великий праздник жертвоприношения.

Ораза байрам. Пост является четвертым из пяти обязательных условий, соблюдаемых мусульманами. Пост начинается в месяце Рамазан (Рамадан) первого дня новолуния, соблюдается в течение тридцать дней. Во время соблюдения поста имеется ряд ограничений: запрещается прием пищи, употребление жидкости, курение и т.д. Все, от чего надо воздерживаться днем, разрешается в течение ночи и за час до восхода солнца. [10].

конкретного учебного занятия за счет создания «общего смыслового поля» по В.Я. Ляудис [7, 8]: – последовательная перемена совместной деятельности учащихся с учителем и друг с другом в учебном процессе по мере усвоения учениками новых задач и способов действия; – ученики ориентируются на творческую деятельность с начала усвоения учебного предмета; – ориентация с начала усвоения учебного предмета на получение новых социально значимых продуктов деятельности; – привлечение личного опыта учеников и максимальная актуализация в сфере знаний, представлений, умений и навыков в учебном предмете и в сфере межличностных общений и отношений; – различные формы совместной деятельности, планируемых в соответствии с возрастными и индивидуально-психологическими, личностными особенностями учащихся и спецификой изучаемого предмета при сохранении общего принципа утверждения норм взаимного уважения, равенства и сотрудничества всех участников совместно-продуктивной деятельности.

Можно выделить три основных этапа становления совместно-продуктивной деятельности:

1 этап: начальный. Введение творческой задачи, сложной для индивидуального выполнения учеником. Максимальная работа учителя в организации совместной деятельности. Организация учителем совместных форм деятельности учебного сотрудничества учащихся.

2 этап: промежуточный. Введение новых сложных задач направленных на анализ и рефлексию собственной деятельности. Усвоение учащимися групповых форм работы и переход к самостоятельному выполнению, контролю своей деятельности при минимальном участии учителя.

3 этап: функциональный. Дальнейшее усложнение задач с минимальной ролью учителя. Рост самостоятельности учащихся в учебном сотрудничестве при организации групповой формы работы функциональных звеньев учебной деятельности.

Л.И. Уманский выделил следующие правила организации совместно-продуктивной деятельности [11]:

– количество учащихся в группах обязательно должно быть нечетным и не должно превышать 3-5 человек;

– отношения между учащимися в группе должны быть доброжелательными, нейтральными;

– необходимость в четком и кратком формулировании учителем или учеником задания, проговаривании его несколько раз;

– четкое указание в начале урока временных ограничений, для работы в группе;

– состав в группе может периодически меняется;

– в каждой группе должен быть активный участник, командир, что нужно учитывать при распределении групп;

– задания для групповой работы должны быть трудновыполнимые одним участником и требуют размышления в совместно-продуктивной деятельности;

– необходимо подобрать усложненные задания для совместно-продуктивной деятельности;

– для работы в группе желательно использовать черновик и только после защиты делать записи в тетради;

– работа в группах должна начинаться и заканчиваться одновременно;

– необходимо научить учащихся слушать результаты работы других групп;

– младших школьников совместно-продуктивной деятельности необходимо специально обучать.

В системе совместно-продуктивного обучения на содержание начального звена образования больше всего подходит развивающая система обучения Л.Б. Занкова, многое время школа придерживалась этой системы, но со временем методическое объединение учителей начальных классов оказалась легче работать по учебно-методическому комплекту «Школа 2100», которая так же соответствует идеям совместно-продуктивного обучения Л.Б. Занкова [10].

Особенность системы совместно-продуктивного обучения просматривается в принципах, на которые опираются в реализации учебного процесса. В начальной школе наиболее значимые такие как:

– целеполагание – ставит цели, которые определяют познавательную деятельность ученика;

– целостность – связывает процесс обучения и предмет деятельности;

– функциональность (мы им руководствуемся при подготовке уроков, когда раскрываются особенности способов познавательной деятельности детей;

– объективность проявления в практической деятельности ученика, когда его познания приобретают определенную форму в виде конечного результата;

– направленность обучения, когда тесно переплетаются цели и задачи обучения, воспитания и развития [1].

Выводы. Таким образом, в совместно-продуктивной деятельности на уроках возникает оптимальная зона реализации всех возможностей, содержащихся в оптимальном взаимодействии учителя с учениками, и связанных с воспитанием и самоуправлением личности. Современная структура взаимодействий учебных ситуаций совместно-продуктивной деятельности соответствует этапам усвоения предметного материала. По мере перехода от одного функционального компонента учебной деятельности к другому меняются формы взаимодействия учителя с учениками и учеников друг с другом, при этом они осмысливают всю важность самого обучения и становятся уверенными, знающими. Это обеспечивает высокую включенность младших школьников в учебный процесс и развитию мотивов учения, достижения, сотрудничества, творчества и самореализации.

Литература:

1. Александрова, Е.А. Продуктивное образование в современной школе // Теория и практика продуктивного образования в культуросообразной школе: мат. IV регион. научно-практической конференции – Тюмень: изд-во ТГИМЭУП, 2005. – С. 12-19.

2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 2000. – 408 с.

3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Изд-во корпорация «Логос», 1999. – 384 с.

Огромное значение в формирование эстетического вкуса дошкольников играют традиции оснащение домов. Несмотря на разнообразие типов жилища крымских татар, состав помещений и их назначение во всех домах были однородными. Жилое пространство как в одноэтажных, так и двухэтажных домах состояло из двух-трех комнат. Основными были сени (аят) и кухня (ашхане), в степных районах – балабан эф, третье помещение; (соба) в степных и предгорных районах (мусафирхане) служила гостиной и, как правило, не отапливалась. В сенях стоял ручной станок (тезья) для тканья, на котором работали женщины. Основным жилым помещением была кухня с очагом. В бытовом ансамбле крымского татарского жилища заметное место занимали разнообразная медная посуда, немногочисленные предметы мебели. Самые красивые образцы посуды выставлялись на помосте, размещались по периметру комнаты. Крупные орнаментированные блюда (сини) чередовались с различными кофейниками (йыбрыкь) сосудами (чильтермешребе), вазами (ашуре савуты), подсвечниками (шамидон), курильницами (тютюнлюк). Большие кувшины для воды (гугюмы), ведра (кьопка) казанцы сосуды (джезве) для приготовления кофе располагались возле очага или камина. Изделия из красной и желтой меди на фоне цветных тканых или вышитых изделий создавали красочный контраст и подчеркивали нарядность узорной посуды. Дополняли интерьер различные бытовые предметы: детские люльки-качалки (бешик), специальные подставки под блюда (синни), сундуки (сандыкъ) из орехового дерева и сундучки для мелочей, многогранные столики (курсю, или софра) и всевозможные мелкие предметы обихода (зеркала, навесные полочки для ложек). Сундуки, шкатулки, столики, подставки под Коран украшались широко распространенной в то время инкрустацией костью и перламутром. Инкрустированные белой и черной костью деревянные туфли-ходули (налын; у степных татар-табалдырыкъ) считались особенно нарядными и часто преподносились в качестве дорого подарка [2].

Особенности календаря определяют праздники крымско - татарского народа. В каждом из них как в зеркале отражается образ жизни народа. К таким праздникам относятся: Новый год (Йыл геджеси), Наврез, Хыдырлез, Дервиза, Ораза и Къурбан байрамы. Рассмотрим детальнее каждый из них.

Йыл Геджеси (Новый год).

Отмечается в день зимнего солнцестояния – 22 декабря. Это семейный праздник. Имеет несложные обряды. Отмечается как начало зимы. На Южном берегу называют этот день кантар (Весы). Имеется в виду день зимнего солнцестояния. В других регионах Крыма его называют йыл Геджеси или йыл Башы. Значение этого дня закрепляется в пословицах. Например: «Къырымда къыш кантардан сонъ» («В Крыму зима начинается после кантара», т.е. после 22 декабря) или «Кан-тардан сонъ къаз къозлар» («Гусыня начинает нести яйца после кантара»). К празднику хозяйка дома готовит «янъ кобетеси» (новогодний пирог с мясом и рисом). Сверху в центре пирога ставят некрашенное яйцо. Готовят белую халву (беяз эльва).

Наврез – древний праздник земледельцев. Отмечается 20 марта (21 марта в високосный год) как начало нового хозяйственного года, весны и первый день года восточного календаря. Наврез – иранское слово, состоит из двух слов: нав – новый и рез (руз) – день. Означает первый день нового года.

Существует несколько версий о происхождении праздника Наврез. Одна из них гласит, что в древности тюркских предков крымских татар враги

воспитания заключается в «активизации способности творчески трудиться, достигать высокой степени совершенства своих результатов труда, как духовного, так и физического» [8].

Б.М. Неменовский определяет конечную цель эстетического воспитания следующим образом: «Успех деятельности личности в той или иной области определяется широтой и глубиной способностей. Вот почему всестороннее развитие всех дарований и способностей личности есть конечная цель и одна из основных задач эстетического воспитания» [7].

М.М. Рукавицын ориентирует конечную цель эстетического воспитания на формирование гармоничной личности, всесторонне развитого человека, образованного, прогрессивного, высоконравственного, обладающего умением трудиться, желающего творить, понимающего красоту жизни и красоту искусства [9].

В.И. Логинова, П.Г. Саморукова считают, что средствами эстетического воспитания является все то, что педагог сознательно отбирает из окружающей среды для целенаправленного воздействия на эстетическое развитие детей.

В неразрывной связи с эстетическим воспитанием, с традициями находятся народные обряды и праздники. Приобщение детей к участию в праздниках и обрядах родного народа дает им возможность на практике познать его культурно-исторический опыт.

Развитие этноса, сохранность его традиционной культуры, родного языка, истории, этнической идентичности зависят от целого комплекса факторов. Фундаментом традиций крымских татар является Ислам. Именно религия определяет сущность и специфику этнической морали, ценности, мировоззренческую картину мира, модели и нормы поведения. Ислам, будучи комплексной, всеохватывающей концепцией и образом жизни, четко регламентирует и принципы воспитания. Сущность воспитания подрастающего человека сводится к выработке навыков соблюдения этических норм, стремления к образованности, овладения приемами самопознания и самовоспитания. Мусульманское воспитание, в первую очередь, предполагает формирование религиозного восприятия, укрепление мусульманской морали. Религия – основа учебно-воспитательного процесса. Следующие компоненты исламского просвещения – знания и наука, мудрость, практика и мораль.

Значение Ислама, как воспитательной и образовательной системы многогранно. Значение семьи и родителей в самом широком смысле судьбоносно, ведь они в целом, обеспечивая сохранность этнической культуры на эмоциональном и ориентационном уровне, закладывает основные поведенческие, ценностные, этические ориентиры, знание родного языка, любовь и уважение к своему этносу. Элементы этнопедагогики – это, прежде всего, ценности, модель поведения, знания, мировоззренческие представления самих родителей, климат в семье. Родители транслируют своё видение мира ребёнку как неформально, так и директивно (хорошо – плохо, труд – лень). Немаловажную роль играют так же сказки, рассказываемые на родном языке. Так, легенды об Арзы-кыз об Алиме Айдамаке воспитывают чувство справедливости, любви к своему народу родине Крыму. Сказки Атын башнен ве хыяр баш, Талсымлы юзюк прививают уважение к труду, усердие, терпение. Национальные сказки, колыбельные песни, пословицы и загадки передают основные ценности, мировоззренческие представления, знания [1].

4. Крылова, Н.Б. Обеспечение индивидуальной программы учащегося в продуктивном обучении / Н.Б. Крылова // Школьные технологии, 2001. – №2. – С. 45-52.

5. Леонтьев, А.Н. Психологическое развитие ребенка в младшем школьном возрасте / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 2005. – 25 с.

6. Леонтьева, О.М. Школы без стен: перспективы развития и организации продуктивных школ / Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева – М.: Сентябрь, 2002. – 176 с.

7. Ляудис, В.Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности / Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации // В.Я. Ляудис. – М., 2008. – 206 с.

8. Ляудис, В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // В.Я. Ляудис, Панюшкин, Л.И. Омельченко. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-044.htm.

9. Матюшкин, А.М. Развитие творческой активности школьников / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 2007. – 160 с.

10. Рабочая программа системы развивающего обучения УМК «Школа 2100» начального общего образования / 2009г. – под ред. Л.Б. Занкова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// www.school2100.ru.

11. Уманский, Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов / Методология и методы социальной психологии // Под ред. Е.В. Шороховой. – М., 2007. – 226 с.

Педагогика

УДК 378:81

кандидат педагогических наук, доцент Ратовская Светлана Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВНЕДРЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ В ПРАКТИКУ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассмотрено нормативно-правовое обеспечение внедрение образовательных инноваций в практику подготовки будущих педагогов в Республике Крым. Российское образование в нынешнем виде представляет собой единую систему, предполагающую общность основных принципов нормативно-правового регулирования, в том числе в вопросах внедрения образовательных инноваций в практику подготовки будущих педагогов. Автор высказывает мнение о необходимости разработки общих методических рекомендаций, посвященных введению новых форм и технологий подготовки будущих педагогов; создания системы экспертизы образовательных инноваций: регистрации и правовой охраны результатов

педагогического творчества; психологической, педагогической и др. виды экспертиз.

Ключевые слова: образовательная инновация, педагогическая экспертиза, система высшего педагогического образования.

Annotation. In article the author considers standard legal support to reduce educational innovations in practical teacher training in the Republic of Crimea. Nowadays Russian education represents the system including basic principles of standard and legal regulation in question to reduce educational innovations into teacher training. In author's opinion there is a need to make some general methodical recommendations to introduce how to use new forms and technologies in practical teacher training; to form system of evaluation of educational innovations: registration and legal protection of pedagogical creativity results; psychological, pedagogical and other types of expertise.

Keywords: educational innovation, system of higher pedagogical education, pedagogical expertise.

Введение. В конце XX столетия мировая общественность стала осознавать, что настоящего прогресса в экономике можно достичь только в том случае, когда имеются явные улучшения в жизни людей на уровне их здравоохранения, образования, безопасности. Инвестиции в человека, в том числе в его образование, относят к важнейшим видам инвестиций. В связи с этим во всем мире подготовке педагогических кадров уделяется значительное внимание.

Спецификой мирового образования является увеличивающийся разрыв между качеством образования и ростом требований к компетенциям педагога. Стоить отметить, что главная особенность высшего педагогического образования связана с повышенными социальными ожиданиями к качеству и эффективности профессиональной деятельности и личности будущего педагога. Отсюда вытекает его особая роль: педагогическое образование является одновременно и средством обеспечения одного из ведущих комплексных прав человека – права на получение качественного образования, и условием обеспечения защиты обучающихся, прежде всего, конечно, от некомпетентного воздействия на них со стороны взрослых – от родителей до учителей и педагогов профессиональной школы.

Перспективы развития высшего педагогического образования в современной России зависят в большей мере от того, как развиваются и функционируют региональные системы. В результате возвращения в состав РФ Республика Крым как территориальное образование получила статус субъекта Российской Федерации, наделенного собственной компетенцией, правами, обязанностями и ответственностью, закрепленными Конституцией страны, соответствующими основными законами автономных республик, федеративным договором. Законодательное определение региона в качестве субъектов РФ означает признание его самостоятельно хозяйствующей единицей, имеющее равные возможности и одинаковый организационно-правовой статус. При этом влияние государства на развитие регионального педагогического образования очень велико, оно по-прежнему планируется и осуществляется на государственном уровне.

На данный момент можно констатировать наличие в системе высшего педагогического образования в Республике Крым ряда проблем, связанные с

удовольствия или неудовольствия воспринимать и оценивать различные эстетические объекты, отличать прекрасное от безобразного в действительности и искусстве, различать эстетическое и неэстетическое, обнаруживать в явлениях черты трагического и комического». Для того что бы понять саму структуру формирования эстетического вкуса у дошкольников, необходимо четко представлять себе, что же значит «эстетический вкус» и «эстетическое воспитание».

Эстетический вкус – способность адекватного освоения эстетических качеств действительности, выражающаяся в системе непосредственных эмоциональных оценок [4].

Ученые-психологи (В.Г Ананьев, В.В Давыдов, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов) отмечают, что по своей психологической структуре эстетический вкус представляет собой сплошное трехслойное образование . Нижний слой данного феномена образует определенная духовная потребность в систематическом и интенсивное общении с красотой и другими эстетическими ценностями, неутолимая жажда эстетических впечатлений, ощущений, переживаний; средний слой-способность отличать подлинные ценности от мнимых, от того, что претендует на ценностное значение, но им не обладает; верхний-обретаемое и развивающееся в эмоциональном опыте общение с носителями эстетических ценностей, а также художественное умение «улавливать» и соответствующим образом оценивать прекрасное, возвышенное, поэтическое, трагическое.

Эстетический вкус как бы пронизывает и эстетическую деятельность человека и его эстетическое сознание. С одной стороны, эстетический вкус заключается в способности высказывать суждение об эстетических достоинствах предметов и явлений природы и общества, с другой – в выражении переживания, благодаря чему реализуются субъективное начало личности, её индивидуальная неповторимость.

А.К. Дремов полагает, что «Эстетический вкус – это способность непосредственно, по впечатлению, без особого анализа чувствовать, отличать подлинно прекрасное, подлинные эстетические достоинства явлений природы, общественной жизни и искусства».

Единство эмоционально-рационального в эстетическом вкусе проявляется и во взаимосвязи эстетического идеала и эстетического чувства. Жан Жак Руссо писал: «… хороший вкус чрезвычайно редкая вещь, так как, будучи дарован всем от природы, он становится действительным лишь в результате воспитания и воздействия социальной среды».

Н.А. Ветлугина рассматривает эстетическое воспитание как развитие способности воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное в жизни и в искусстве, как воспитание стремления самому участвовать в преобразовании окружающего мира по законам красоты, как приобщение к художественной деятельности и развитие творческих способностей.

С точки зрения В.А. Сластенина эстетическое воспитание – это воспитание способности полноценного восприятия и правильного понимания прекрасного в искусстве и действительности.

Эстетическое воспитание – это целенаправленный, систематический процесс воздействия на личность ребенка с целью развития у него способности видеть красоту окружающего мира, искусства и создавать ее. Начинается оно с первых лет жизни детей. Л.П. Печко считает, что цель эстетического

Педагогика

УДК 373.24

студентка Табакова Айше Альбертовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
Научный руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент Койкова Эльзара Имдатовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ВЛИЯНИЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ КРЫМСКИХ ТАТАР НА РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению народных праздников и обрядов крымских татар, как средства формирования эстетического вкуса дошкольников. В статье обоснована педагогическая важность использования народных обрядов и традиция для формирования эстетического вкуса дошкольников.

Ключевые слова: эстетический вкус, эстетическое воспитание, народные праздники.

Annotation. This article is devoted to folk festivals and rituals as a means of forming aesthetic taste of preschoolers. In the article the pedagogical importance of folk rituals and tradition for the formation of aesthetic taste of preschoolers.

Keywords. aesthetic taste, aesthetic education, folk festivals.

Введение: На современном этапе развития нашего государства, на фоне экономических и политических изменений, целью учебно-воспитательного процесса является всесторонне развитие ребенка.

В последнее время возросло внимание к проблемам теории и практики художественно-эстетического воспитания как важнейшему средству формирования отношения к действительности, средству нравственного и умственного воспитания, то есть как средству формирования всесторонне развитой, духовно богатой личности.

С помощью народных традиций развитие эстетического вкуса проходит в естественной среде и данная проблема решается наиболее эффективно.

Формулировка цели статьи: рассмотреть народные традиции крымско-татарского народа, как средство формирования эстетического вкуса дошкольников.

Изложение основного материала исследования. Проблемой эстетического воспитания посредством народных традиций занимались многие деятели. Вопросами развития эстетического вкуса дошкольников в Исламе занимались такие ученые: Н. Абдульвапов, Н. Акчурина-Муфтиев, А. Апселямова, Э. Баиров, З. Хайрединова и многие другие.

Понятие «эстетический вкус» не имеет однозначного толкования. Понятие «эстетический вкус» рассматривается, как «способность человека по чувству

переходным периодом и осознанием значимой роли педагогического образования как фактора нового качества экономики и общества. Модернизация высшего педагогического образования в Республике Крым выступает одной из важнейших задач современного этапа развития высшей школы. На это неоднократно в своих работах указывали ученые Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ «КФУ имени В. И. Вернадского» в г. Ялте: А.В. Глузман, Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова, Е.Ю. Пономарева, Л.И. Редькина [3]. Одновременная структурная, институциональная, содержательная, технологическая модернизация высшего педагогического образования в Республике может дать системный эффект развития для высшей школы Республики Крым.

Исходя из анализа проблем, сущностной основой для развития высшего педагогического образования в Республике Крым является внедрение образовательных инноваций в практику подготовки будущих педагогов. Российские ученые рассматривают инновации в образовании с различных позиций. Работы Г.И. Герасимова, Л.Н. Горбуновой, Л.В. Илюхиной, Ю.А. Карповой, Н.И. Лапин, А.И. Пригожина позволили определить основные категории, связанные с инновационным процессом, базовые модели, описывающие инновации, проблемы, препятствующие становлению инновационных систем. Исследования М.В. Кларина посвящены анализу реализации инновационных технологий в образовании за рубежом. Становление инновационной деятельности в современной российской высшей школе и дополнительного профессионального образования рассматриваются в работах К.Я. Вазиной, Э.Н. Гусинского, Н.Т. Журавская, Т.Г Новиковой, Г.Н. Прозументовой, Ю.И. Турчаниновой). Проблемы региональной системы высшего педагогического образования, принципы регионализации нашли отражение в трудах современных ученых (И.Я. Мурзина, Л.А. Рубина, А.Б. Панькин, Л.И. Редькина, В.Д. Шадриков. Отмечая важность и плодотворность выполненных исследований в области образовательной инноватики, существует необходимость в обозначении основного нормативно-правового обеспечения для эффективного внедрения образовательных инноваций в практику подготовки будущих педагогов.

Цель статьи – проанализировать нормативно-правовое обеспечение внедрения образовательных инноваций в практику подготовки будущих педагогов.

Изложение основного материала статьи. Педагогическое образование рассматриваем как систему образования с целью подготовки педагогических кадров. Эта подготовка проводится в образовательных организациях профессионального (начального, среднего и высшего) образования, а также в образовательных организациях дополнительного образования, включая систему переподготовки и повышения квалификации общего (дошкольного, начального, основного, полного общего), высшего образования. Система педагогического образования помогает будущему педагогу сориентироваться в спектре разнообразных специальностей, получить образование, которое в данный период времени доступно, соответствует его реальным возможностям, а также изменить профиль образования на педагогический, если первоначальный выбор, по мнению обучающего, оказался не очень для него привлекательным.

В Республике Крым подготовка педагогических кадров обеспечивается в структурных подразделениях ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (Таврическая академия, Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте, Евпаторийский институт социальных наук, Институт педагогического образования и менеджмента в г. Армянске); ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет», инженерно-педагогическом колледже ГБОУ ВО КИПУ, Крымским республиканским институтом постдипломного педагогического образования, в г. Севастополе – Гуманитарно-педагогическом институте Севастопольского государственного университета.

Анализ нормативно-правового обеспечения внедрения инноваций в образовании позволяет определить их характер и сущностные основы согласно современной модели высшего педагогического образования, связанной с его непрерывностью, нацеленностью будущего педагога на профессиональное саморазвитие. Так начиная с 2000 г. в Российской Федерации происходит модернизация системы педагогического образования, затрагивающая содержательные, структурные, технологические, результативные ее компоненты по следующим основным направлениям: оптимизация структуры и совершенствование организации подготовки специалистов в области образования (переход на уровневое образование (бакалавриат – магистратура)); обновление содержания и форм подготовки педагогов; научное и учебно-методическое обеспечение системы уровневого педагогического образования [2].

Реализация основных требований Болонского, Копенгагенского и Туринского процессов повлекла оптимизацию структуры системы высшего педагогического образования, новое осмысление места и роли различных вузов, их структурных подразделений в организации образовательного процесса, модернизацию методического и информационного обеспечения. В письме Рособрнадзора от 17.04.2006 № 02-55-77ин/ак по вопросам, связанными с новыми критериями показателя государственной аккредитации высших учебных заведений» в связи с введением приказа Рособрнадзора от 30.09.2005 № 1938 «О порядке формирования основных образовательных программ высшего учебного заведения на основе государственных образовательных стандартов» критерия государственной аккредитации вуза «Использование инновационных методов в образовательном процессе» разъясняется, что под инновационными методами в высшем профессиональном образовании подразумеваются методы, основанные на использовании современных достижений науки и информационных технологий в образовании. Под инновациями в сфере образования следует понимать любое новшество, направленное на совершенствование образовательного процесса» [7].

Постановление Правительства РФ «О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы» от 14.02.2006 № 89 // ОвД. Межведомственный информационный бюллетень. 2006. № 9 уточняется, что «образовательная инновация – создание и внедрение инновационных образовательных программ, которые представляют собой новые качественно усовершенствованные технологии, методы и формы обучения» [8].

Приказом Минобрнауки России «Об утверждении Порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования» от 23 июня 2009 г. № 218 определены правила развития инновационной инфраструктуры в

удовлетворительными знаниями теоретического материала, умением применять его для решения нестандартных ситуаций, способностью оценить состояние производства, определить пути решения производственных проблем, сделать выводы, но неспособностью применения приобретенных знаний в дальнейшей практической работе;

– *высокий уровень* - характеризуется глубокими, прочными, обобщенными, системными знаниями по дисциплинам, умениями применять знания на практике; практическая работа имеет исследовательский характер, обозначена умением самостоятельно оценивать различные жизненные ситуации, явления, факты, выявлять и отстаивать личную позицию, выполнять на высоком уровне типовые задачи деятельности, отличными знаниями теоретического материала, умением применять его для решения нестандартных ситуаций, способностью оценить состояние производства, сделать выводы и способностью применения приобретенных знаний в дальнейшей практической работе.

В результате проведенного исследования отмечается позитивная динамика формирования профессиональной компетентности выпускников технических специальностей колледжей в процессе изучения дисциплин профессионального цикла.

Выводы. Разработанная модель, в контексте проведенного нами исследования, рассматривается как набор педагогических мероприятий (условий, методов, средств и так далее), обеспечивающих формирование профессиональной компетентности выпускников технических специальностей колледжей на компетентностной основе. Она позволяет целенаправленно реализовать личностное и практико-ориентированное обучение. Основная идея модели формирования профессиональной компетентности выпускников технических специальностей колледжей заключается в том, чтобы достичь в процессе обучения необходимого для современного производства уровня теоретических знаний и сформированности практических умений и навыков, в соответствии с потребностями рынка труда.

Литература:

1. Бакшаева Б.А., Вербицкий, А.А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие. М.: - Логос, 2006. - 184 с.
2. Вербицкий А.А. Школа контекстного обучения, как модель реализации компетентностного похода в общем образовании [Текст] / А. А. Вербицкий, О. Б. Ермакова, // Педагогика. 2009. № 2. С. 12 - 18.
3. Драницына Т. Ю. Моделирование процесса формирования профессиональной компетентности студентов учреждения среднего профессионального образования / Т.Ю. Драницына // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. - № 150 . – С. 193-196.
4. Сидорова Ю. В. Формирование общих и профессиональных компетенций студентов в учреждении среднего профессионального образования / Ю. В. Сидорова // Педагогическое образование. – 2012. - № 6. – С. 132-135.
5. Ульяшина Н. Н., Осипова И. В. Моделирование процесса подготовки студентов по рабочей профессии [Текст] / Н. Н. Ульяшина, И. В. Осипова // Профессиональное образование. Столица. 2009. № 1. С. 26 - 27.

процессе изучения нормативных дисциплин профессионального цикла. Формы организации теоретического обучения: интегрированные лекции; лекция-экскурсия; проблемная лекция; ситуационно-ролевые игры. Методы обучения: деловые игры; тренинги; мозговой штурм; поведенческое моделирование; метод проектов; ролевые деловые игры; моделирование производственных ситуаций. Формы внеучебной деятельности: научно-практические студенческие конференции; самостоятельная внеаудиторная работа; профессиональные практики; стажировка. Средства обучения: интерактивные технические средства; мультимедиа; интернет; персональные компьютеры и другие.

Диагностическо-оценочный блок предусматривает диагностику уровня сформированности профессиональной компетентности выпускников технических специальностей колледжей, для этого применены следующие дидактические критерии: мотивационно-личностный, информационно-когнитивный и практически-операционный. Каждый из предложенных критериев оценивался с помощью приобретенных выпускниками технических специальностей колледжей ключевых личностных, ключевых профессиональных и ключевых технических компетенций, которые являются основой формирования профессиональной компетентности. В ходе проведенного исследования, нами были определены следующие уровни сформированности профессиональной компетентности выпускников технических специальностей колледжей: (низкий, средний; достаточный, высокий) и выведена соответствующая шкала оценивания:

– *низкий уровень* - характеризуется неполными знаниями, фрагментарным и элементарным воспроизведением учебного материала, обусловлен нечеткими, разрозненными представлениями о предмете изучения, недостаточной сформированностью практических умений и навыков, слабым проявлением таких сфер личности, как техническая, интеллектуальная, эмоциональная, волевая; студент демонстрирует низкий уровень теоретических знаний по профессионально-ориентированным дисциплинам, не умеет применить их в нестандартных ситуациях, работа студента на практике является несистематической и примитивной, отсутствует профессиональная направленность личности;

– *средний уровень* - характеризуется неполными знаниями, умением воспроизводить основной учебный материал, но недостаточно осмысленно, неумением самостоятельно проводить анализ некоторых явлений, делать выводы, средней способностью выполнять манипуляции в соответствии с алгоритмом выполнения практических навыков; характеризуется удовлетворительными знаниями теоретического материала, умением применять его для решения стандартных ситуаций, но неспособностью оценить и определить производственные проблемы, сделать выводы, отсутствием видения перспектив применения приобретенных знаний в дальнейшей практической работе.

– *достаточный уровень* - характеризуется знаниями существенных признаков понятий, явлений, закономерностей, связей между ними, умением самостоятельно применять знания в стандартных ситуациях, владеть мыслительными операциями (анализом, абстрагированием, обобщением и т.д.), умением делать выводы, исправлять допущенные ошибки, способностью самостоятельно осуществлять основные виды практической деятельности,

сфере образования. Инновационную инфраструктуру составляют федеральные и региональные инновационные площадки. Основные направление их деятельности заключается в разработке, апробации и (или) внедрения новых элементов содержания образования и систем воспитания, новых педагогических технологий, учебно-методических и учебно-лабораторных комплексов, форм, методов и средств обучения в образовательных организациях; примерных основных образовательных программ, инновационных образовательных программ; новых профилей (специализаций) подготовки в сфере профессионального образования, обеспечивающих формирование кадрового и научного потенциала в соответствии с основными направлениями социально-экономического развития Российской Федерации; а также новых институтов общественного участия в управлении образованием [10].

Кардинальные изменения законодательства в сфере образования произошли в 2013–2014 году после вступления в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [12]. В Законе усилены положения статей о продвижении образовательных инноваций. В ст. 14 «Сетевые формы реализации образовательных программ» и ст. 15 «Реализация образовательных программ с использованием дистанционных образовательных технологий и (или) электронного обучения». Это расширяет права вузов в реализации инновационных образовательных программ «совместно с иными организациями, осуществляющими образовательную деятельность, в том числе иностранными…» (ст. 14, п. 1).

«Сетевая форма реализации образовательных программ» позволяет обучающемуся освоить программу с использованием ресурсов сразу нескольких образовательных учреждений; осуществляется на основании договора между организациями. Закон предусматривает право участия в управлении образовательным учреждением обучающихся, их родителей и работников образовательного учреждения.

«Электронное обучение» как «реализация образовательных программ с использованием информационно-телекоммуникационных сетей, в том числе сети Интернет» (ст. 15, п. 1) увеличивает возможности граждан реализовать их конституционное право на доступность образования независимо от места нахождения обучающегося.

В ст. 20 урегулирована экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования, что предполагает обеспечение модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования. Согласно ч. 2 ст. 20 Федерального закона № 273-ФЗ инновационная деятельность направлена на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов. Требованием к осуществлению инновационной деятельности (ч. 3 ст. 20) является строгое соблюдение прав и законных интересов участников образовательных отношений, предоставление и получение образования, уровень и качество которого не могут быть ниже требований, установленных федеральным государственным образовательным стандартом.

Федеральные целевые программы развития образования как этапы в формировании системы комплекса мер по развитию инновационной системы образования обнаружили свою популярность в обществе. Федеральной

целевой программой развития образования на период 2011–2015 годы поставлена стратегическая задача для всех вузов РФ, в том числе педагогических: изменить содержание и структуру образования, внедрить и развить в каждом вузе внутривузовскую систему менеджмента качества образования.

С 1 января 2013 г. началась реализация государственных программ Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы» и «Развитие науки и технологий» на 2013–20120 годы» (Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы»). Цель Программ – обеспечить соответствие качества российского образования меняющимся запросам населения и перспективным задачам развития российского общества и экономики [4]. Согласованный с учетом позиций профессионального, экспертного сообщества и потребителей образовательных услуг набор мероприятий позволит решить ряд проблем, связанных с подготовкой, переподготовкой педагогических кадров. Для этого предусмотрено: эффективный контракт с научно-педагогическими работниками; введение прикладного бакалавриата; поддержка интернационализации, а также программ развития вузов; гибкость и индивидуализация процесса обучения с использованием новых технологий; подготовка, переподготовка и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров для системы образования и др. В результате реализации Программы ожидается формирование гибкой, подотчетной обществу системы непрерывного педагогического образования. В связи с этим с федерального уровня будет обеспечено методическое сопровождение органов государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования.

Изменения содержания школьного образования, поэтапное введение новых образовательных стандартов в начальной, основной и старшей школе неизбежно приводит к необходимости перемен в подготовке учителей. Педагогическое сообщество признает объективный факт: подготовка компетентного педагога как цель педагогического вуза из дискуссионного вопроса превратилась в конкретную задачу. Без конкретного представления о современном облике ученика невозможно проектировать образовательный процесс, тем более осуществлять интеграцию с теми структурами, чей социальный заказ выполняет вуз. С этих позиций вузовский образовательный процесс должен готовить будущего педагога как целостного субъекта педагогической деятельности, а восхождение его по ступеням профессионального становления должно способствовать развитию профессиональных компетенций. Новый педагог как носитель новой идеологии и технологии становится точкой опоры и механизмом трансформации в образовании. С этой целью принятый 18 октября 2013 г. (№ 54н) в РФ профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» задает «новый уровень и рождает новые требования общества к педагогу» (Д. Ливанов) [9]. Новый стандарт дает возможность учителю, и даже студенту, самостоятельно насыщать новым содержанием подходы к своей профессиональной подготовке, формированию собственных личностных компетенций. Учитель предстает в

среднего профессионального образования, выявляет и обосновывает необходимость решения вопроса о конкретизации и декомпозиции общих и профессиональных компетенций, определенных стандартом, с целью их оценивания и соответственно формирования в рамках образовательного процесса учреждения профессионального образования [4, с. 131]. Поэтому в проведенном нами исследовании общие компетенции разделены на ключевые личностные и ключевые технические компетенции.

Разработанная нами модель формирования профессиональной компетентности выпускников технических специальностей колледжей, состоит из *целевого, профессионально-содержательного и диагностическо-оценочного блоков*.

Целевой блок включает в себя определение цели - формирование профессиональной компетентности выпускников технических специальностей колледжей в процессе изучения дисциплин профессионального цикла, а также ключевых компетенций. Ключевые компетенции служат фундаментом формирования профессиональной компетентности специалиста, обеспечивающим его профессиональную мобильность на рынке труда. В предлагаемой нами модели выделены, приобретаемые во время профессиональной подготовки и способствующие формированию профессиональной компетентности выпускников технических специальностей колледжей, следующие ключевые компетенции:

– *ключевые личностные компетенции:* поддержание необходимого для профессиональной деятельности интеллектуального уровня; владение креативным мышлением; системным мышлением; базовые представления об основах философии, способствующие развитию общей культуры и социализации личности, склонности к этическим ценностям; базовые знания социологии и понимание причинно-следственных связей в развитии общества, и умение использовать все эти знания в профессиональной деятельности;

– *ключевые профессиональные компетенции* (определяются в соответствии с профессиональной направленностью обучения): базовые представления о разнообразии объектов, предметов будущей профессиональной деятельности; использование стандартов профессиональной деятельности и нормативных документов, необходимых для практического выполнения работ указанного профессионального профиля; использование теоретических знаний и практических умений и навыков.

– *ключевые технические компетенции:* владение специальной технической аппаратурой и технологическим оборудованием.

Профессионально-содержательный блок обеспечивает содержательное профессиональное наполнение дисциплин профессионального цикла, в процессе изучения которых осуществляется формирование профессиональной компетентности выпускников технических специальностей колледжей. Эффективность реализации разработанной нами модели обеспечивает комплекс содержательных и процессуальных педагогических условий, а также методы, применяемые в процессе теоретического и практического обучения. Практическое обучение способствует формированию профессиональных ключевых компетенции и осуществляется в время проведения лабораторно-практических работ, а также учебной, производственной и преддипломной практик. Теоретическое обучение тесно связано с практическим и вместе обеспечивают формирование профессиональных ключевых компетенций в

Т. Ю. Драницыной, которая считает, что важным связующим звеном между образовательным процессом и рынком труда в настоящее время является компетентностный подход. Тогда перечень формируемых профессиональных компетенций может быть дифференцирован по запросам работодателей и расширен с целью удовлетворения их требований [3, с. 194]. По нашему мнению моделирование профессиональной деятельности в учебно-воспитательном процессе колледжа заключается в том, что студенты воспроизводят профессиональную деятельность в специально созданных педагогических условиях, при этом данная деятельность носит профессиональный характер, так как отражает наиболее существенные ее черты. А. А. Вербицкий называет такую деятельность «квазипрофессиональной», так как она является переходной от учебной к профессиональной, потому что студенты всего лишь имитируют профессиональную деятельность[1]. Поэтому в проведенном нами исследовании, образовательный процесс моделируется на основе компетентностного подхода, который позволяет осуществить отбор содержания профессионального образования в соответствии с потребностями рынка труда, с учетом требований конечного потребителя - работодателя. Тогда перечень формируемых профессиональных компетенций может быть дифференцирован по запросам работодателей и расширен с целью удовлетворения их требований. Существенным является содержательное определение ключевых компетенций, которые должны приобрести обучающиеся, так как они необходимые им, как для успешной профессиональной деятельности, так и для дальнейшего образования.

По нашему мнению модель это сложная и многоуровневая система, которая дает возможность представить процесс формирования профессиональной компетенций будущих выпускников технических специальностей колледжей, а также позволяет определить соответствие поставленной цели с конечным результатом, полученным в ходе теоретического исследования и проведения экспериментальной работы. Мы не разделяем мнение исследователей Н. Н. Ульяшиной и И. В. Осиповой, которые в своей работе «Моделирование процесса подготовки студентов по рабочей профессии» рассматривают модель как искусственно созданный объект в виде схемы, структуры, знаковой системы, который, подобно исследуемому объекту, отображает и воспроизводит структуру, свойства, взаимосвязи в более простом виде [5, с. 26]. В контексте нашего исследования важнее учитывать мнение ученого Т. Ю. Драницына, который расматривает модель как аналог педагогических мероприятий, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности специалистов технического профиля на компетентностной основе, позволяет целенаправленно реализовать личностное и практикоориентированное обучение на определенном квалификационном уровне профессии или специальности [3, с. 195].

Основные элементы модели выпускника определены соответствующими Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) среднего профессионального образования. В пятом разделе ФГОС среднего профессионального образования приводятся перечни общих и профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник. Мы согласны с мнением Ю. В. Сидоровой, которая исследуя проблему формирования и оценки общих и профессиональных компетенций студентов

этом стандарте как творческая, всесторонне развитая личность, готовая к самообразовательной деятельности. При этом требовать от учителя можно только то, чему учителя научили: «… от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил» [9].

Модернизация педагогического образования реализуется в рамках ключевого, стратегического проекта Минобрнауки РФ – федеральной Программы модернизации педагогического образования РФ на 2014–2017 г. Цель программы: радикальное реформирование системы педагогического образования страны, повышение качества образования студентов, получающих педагогическую подготовку посредством изменения содержания и технологий для реализации нового профессионального стандарта и новых стандартов школьного и дошкольного образования. В рамках этого масштабного проекта 13 ведущих российских вузов и ряд вузов-соисполнителей из 7 федеральных округов РФ в середине 2014 года приступили к разработке новых (модернизированных) модулей основных профессиональных образовательных программ: прикладного и академического бакалавриата, а также исследовательской и профессиональной (педагогической) магистратуры.

Новые требования к подготовке педагогов, которые владеют новыми профессиональными знаниями и навыками их применения и развития в практической деятельности, а также способны генерировать знания, оценивать эффективность различных методов обучения, обладающих навыками управления знаниями, умеющих работать в команде и обладающих лидерскими качествами [1] приводят к необходимости введения с 2014 г. Федеральных Государственных образовательных стандартов 3 поколения (ФГОС-3+). Во ФГОС-3+ заложена идеология европейской модели современного высшего образования (стандарты и директивы ENQA (Европейская ассоциация гарантий качества в высшем образовании), которая для теории педагогики не является новой, но с точки зрения практической реализации и в высшей педагогической школе РФ приобретает характеристики инновационной системы педагогической подготовки. В качестве ключевых элементов определяем следующие: 1) развитие во всех программах подготовки практических компетенций на основе нового профессионального стандарта, в том числе через практику в школах-партнерах; 2) прикладной педагогический бакалавриат, как основная модель подготовки педагогических кадров, реализуемый в сетевом взаимодействии вузов, организаций СПО и школ, программа которого предполагает замену значительного объема теоретических курсов на практический компонент; 3) программы педагогической подготовки для студентов 3 и 4 курсов непедагогического бакалавриата, в вузах непедагогического профиля, мотивированных к педагогической деятельности; 4) универсальный бакалавриат в педагогических вузах, предполагающий повышенные требования при выборе педагогического профиля подготовки; 5) магистратура для подготовки учителей-методистов и управленцев, приоритетный прием на бюджетные места для работающих в системе образования; 6) введение квалификационного экзамена на основе нового профессионального стандарта педагога, упрощающего вход в профессию и позволяющего оценивать качество подготовки; 8) общественно-профессиональная аккредитация основных образовательных программ подготовки педагогических кадров на основе результатов независимого квалификационного экзамена выпускников таких программ; 9) создание

условий в образовательных учреждениях для организации стажировок студентов с выделением для этого необходимых финансовых средств; 10) самостоятельная педагогическая деятельность студентов-практикантов, создание *цифрового портфолио* работ студента для использования при аттестации и предъявления работодателю.

Суммируя написанное выше, можно сказать, что *на федеральном уровне* инновации в системе образования проявляются, главным образом, в качестве рекомендаций, регламентированных государственными документами. Что касается системы высшего педагогического образования, то на этом уровне очевидны такие явные изменения, как поиск адекватного содержания образовательных программ, стандартизация образования, введение многоступенчатой системы педагогического образования.

Нововведения *на региональном уровне* отличаются большей конкретикой и практической ориентированностью. Очевидно, что процесс регионализации явился в свое время необходимой инновацией в становлении отечественной системы педагогического образования в РФ на новом историческом этапе: учитываются альтернативные варианты индивидуальных и общественных запросов, появляется возможность оказания разнообразных дополнительных образовательных услуг.

Задача преподавателя – дать студенту установку и направление на практический способ использования полученного знания. По велению дня большое значение приобретает руководство самостоятельной учебно-познавательной, научно-исследовательской работой студентов. Все это требует непосредственного использования новых образовательных методов, приемов, технологий. В основе их лежит структурирование обучение на основе тренинговых, проектных технологий, технологий обучения работе в команде, организационно-деятельностных игр [6]. Здесь необходимо учитывать овладение преподавателями программно-ролевыми методами организации образовательной деятельности студентов. Как новое в образовательной практике будущих педагогов следует рассматривать проведение занятий в режиме он-лайн. Интенсивная инновационная подготовка будущих педагогов требует использование современных информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе, а значит и новых подходов к техническому оснащению вуза – компьютеры, ноутбуки, планшеты, смартфоны, др. технические средства, принадлежащие как студенту, так и вузу. Необходимостью становится и наличие сети Интернет в аудиториях. Чтобы все это реально стало работать в конкретном вузе, необходимы серьезные инвестиции как в сферу информатизации вуза, так и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Нововведения в образовательном процессе подготовки будущих педагогов требуют осознанной инновационной деятельности от руководства и преподавателей вузов [11]. Если же эта деятельность не всегда осознанна, то, по определению, она нецелесообразна, неэкономна, неэффективна в плане затрат сил, энергии, средств. В.В. Аршавский, Д.В. Колесов, Н.С. Новоселов, В.С. Ротенберг в данном случае вводят понятие «инновационной активности», которая значительно возрастает в ситуациях нового вида. Ограниченность субъектов активности в использовании имеющегося у них опыта, оценки перспектив разрешения конкретной ситуации; не до конца осознание проблемы порождает резкое возрастание физических, интеллектуальных, финансовых

достаточного уровня профессиональной компетентностью и умением адаптироваться к быстро меняющимся производственным условиям. Поэтому, возникает необходимость в создании компетентностных моделей, адаптированных к конкретным условиям профессиональной деятельности. Структура таких моделей содержит набор компетенций, позволяющих сформировать у выпускников технических специальностей колледжей, необходимые для дальнейшей деятельности профессиональные и профессионально-личностные качества. Таким образом, для среднего профессионального образования Российской Федерации, особую **актуальность** приобретает **проблема** формирования профессиональной компетентности выпускников технических специальностей колледжей. В контексте данной проблемы, модельный подход, рассматривается нами как составная часть процесса формирования профессиональных компетенций будущих выпускников технических специальностей колледжей. Термин «компетенция» используется нами для характеристики качества подготовки выпускника, а также результата его профессиональной подготовки. Наиболее важными являются профессиональные компетенции, которые отображают специфику будущей профессиональной деятельности выпускников технических специальностей колледжей.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является обоснование и описание модели формирования профессиональной компетентности выпускников технических специальностей колледжей. Основная идея модели формирования профессиональной компетентности выпускников технических специальностей колледжей заключается в том, чтобы в процессе обучения достичь необходимого для современного производства уровня теоретических знаний и сформированности практических умений и навыков, в соответствии с потребностями рынка труда.

Изложение основного материала статьи. Уровень развития современного производства, оказывает влияние на цели, задачи и содержание профессионального образования. Осуществляется переход от передачи знаний и умений к формированию развитой личности с высоким уровнем мотивации к обучению, со сложившимися жизненными и профессиональными компетенциями. Учитывая актуальность вышеуказанной проблемы, модернизация системы среднего профессионального образования Российской Федерации должна быть направлена на поиск путей обновления структуры, содержания и организации учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности выпускников технических специальностей колледжей. В связи с этим**,** по нашему мнению, важным является утверждение Н. А. Бакшаевой и А. А. Вербицкого, о том, что «организация учебного процесса должна обеспечить переход обучающегося из позиции студента в позицию специалиста», а затем обеспечить «трансформацию учебной деятельности в профессиональную…» [2, с.88]. Исследователи Н. А. Бакшаева и А. А. Вербицкий подчеркивают, что «для достижения целей формирования, точнее «выращивания» личности профессионала… необходимо организовать такой образовательный процесс, который обеспечит переход, трансформацию одного типа деятельности (учебно-познавательной) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов» [2, с. 87]. Мы также согласны с мнением

Педагогика

УДК 377. 031

преподаватель-методист высшей категории Соловьев Валерий Иванович
Таврический колледж
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается моделирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода. Проанализированы различные трактовки процесса моделирования профессиональной деятельности и понятия «модели», приводимые в исследованиях и публикациях, посвященных проблемам профессиональной подготовки будущих специалистов. Приводиться обоснование и описание модели формирования профессиональной компетентности выпускников технических специальностей колледжей. По мнению автора, основная идея модели формирования профессиональной компетентности выпускников технических специальностей колледжей заключается в том, чтобы в процессе обучения достичь необходимого для современного производства уровня теоретических знаний и сформированности практических умений и навыков, в соответствии с потребностями рынка труда.

Ключевые слова: модель, профессиональная компетентность, формирование профессиональной компетентности, выпускники колледжей, технические специальности.

Annotation. The article explores the modeling of the educational process on the basis of competence approach. We have analyzed the various interpretations of the modeling process of professional work and the concept of "model" developed in research and publications on the problems of future specialists training. We prove and describe the model of formation of technical colleges graduates professional competence. According to the author, the basic idea of the model of formation of technical colleges graduates professional competence is that students during the learning process should achieve the required for the modern production level of theoretical knowledge and practical skills in accordance with labor market needs.

Keywords: model, professional competence, the formation of professional competence of college graduates, technical specialities.

Постановка проблемы: В современных условиях, глобальных вызовов, возрастает конкуренция на рынке труда, повышаются требования к уровню подготовки кадров для технических отраслей промышленности. Таким образом, обостряется противоречие между возростающими требованиями современного производства к выпускникам технических специальностей колледжей, способным решать сложные производственные задачи и недостаточным уровнем их профессионально-практической подготовки. Выпускники технических специальностей колледжей должны обладать

затрат, не приводящих к желаемому результату [5]. Такая нерегулируемая активность педагогического сообщества может привести к отказу от активности в последующих ситуациях нового вида (В.В. Аршавский, В.С. Ротенберг).

Превратить инновационную активность в осознанную, научно подкрепленную, законодательно регулируемую, управляемую инновационную деятельность возможно через оценку эффективности внедрения образовательных инноваций, что представляет собой сложную проблему, решение которой невозможно без предварительного комплексного научного исследования, проведения экспертной деятельности. По нашему мнению, педагогическая экспертиза позволит определить характер образовательных инноваций, их влияние на личность будущего педагога, фактор преемственности между уровнем высшего педагогического образования и уровнем среднего, потребности рынка образовательных услуг.

Выводы. Таким образом, российское образование в нынешнем виде представляет собой единую систему, предполагающую общность основных принципов нормативно-правового регулирования, в том числе в вопросах внедрения образовательных инноваций в практику подготовки будущих педагогов. Введение новых стандартов подготовки в рамках комплексных проектов модернизации российского педагогического образования предполагало применение методических рекомендаций, позволивших осуществить эффективное внедрение новых форм, технологий обучения. В целях обеспечения эффективного регулирования внедрения образовательных инноваций целесообразно определиться в научном сообществе с таким понятием как «образовательная инновация», «педагогическая инновация», «инновация в образовании». Это позволило бы сформулировать некие универсальные критерии для определения качества их внедрения, проведения педагогической, психологической экспертизы в вузах. В силу изложенного является необходимым выработка неких общих методических рекомендаций, посвященных введению новых форм и технологий подготовки будущих педагогов; создания системы экспертизы образовательных инноваций: регистрации и правовой охраны результатов педагогического творчества; психологической, педагогической и др. виды экспертиз.

Литература:

1. Баталов Ю.В. Научно-методологические подходы инновационного управления высшим образованием Казахстана / Ю.В. Баталов, Е.А. Колос. – Усть-Каменогорск: ВКГТУ, 2011. – 220 с.
2. Бордовский Г. А. Основные закономерности, принципы, и тенденции развития высшего профессионального педагогического образования [Текст] / Г. А. Бордовский // Непрерывное педагогическое образование. — Вып. XVI Теоретические основы многоуровневого естественнонаучного педагогического образования: Коллективная монография. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. — С.13–22.
3. Глузман А. В. Педагогическое образование в Республике Крым: опыт системного проектирования / А. В. Глузман, Л. И. Редькина, Н. А. Глузман, Н. В. Горбунова // Гуманитарные науки: [сборник научных трудов]. – 2014. – № 2 (28). – С. 21–25.
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [электронный документ]. – Режим доступа:

http://минобрнауки.рф /документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf

5. Новоселов С. А. Система экспертизы образовательных инноваций и их правовая защита как средство преобразования инновационной активности в инновационную деятельность / С. А. Новоселов // Научные исследования в образовании. – № 9. – 2010. – С. 5–9.

6. Пехота Е. Н. Культура сотрудничества: практика групповой работы студентов / Е. Н. Пехота, С. В. Ратовская. – Николаев : Илион. – 2011. – 250 с.

7. Письмо Рособрнадзора от 17.04.2006 N 02-55-77 ин/ак [электронный документ]. – Режим доступа: http://cqc.spbstu.ru/zn_baza/akkred/akred/02-55-77%2817-04-06%29.pdf

8. Постановление Правительства РФ «О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы» от 14.02.2006 № 89 // ОвД. Межведомственный информационный бюллетень. 2006. № 9.

9. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550) [электронный документ]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/

10. Приказ Минобрнауки России от 23 июня 2009 г. № 218 «Об утверждении Порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования» (зарегистрировано в Минюсте России 7.08.2009 № 14499) [электронный документ]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2013/08/20/infrastruktura-dok.html

11. Ратовская С. В. Теоретические основы внедрения образовательных инноваций в вузе / С. В. Ратовская // Проблемы современного педагогического образования: [сборник научных трудов]. – 2013. – Вып. 38. – Ч. 2. – С. 235 – 246. – (Серия: Педагогика и психология).

12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. [электронный документ]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html

3. Chris Park. Redefining the Doctorate. DISCUSSION PAPER, January 2007 URL: http://eprints.lancs.ac.uk/435/1/RedefiningTheDoctorate.pdf (дата обращения 20.05.2015)

4. Doctor in Education (International Dual Award) EdD. Leading education and social research URL: http://www.ioe.ac.uk/study/RED9_EDUNIE.html (дата обращения 24.01.2015)

5. Doctoral degree characteristics // Quality Assurance Agency for Higher Education URL: http://www.qaa.ac.uk/Newsroom/Consultations/Documents/Doctoraldegreechara.pdf (дата обращения 7.02.2015)

6. Doctoral Training Center URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Doctoral_Training_Centre (дата обращения 04.05.2015)

7. Doctoral Training Centre in Neuroinformatics and Computational Neuroscience URL: http://www.anc.ed.ac.uk/dtc/ (дата обращения 25.01.2015)

8. MPhil/PhD in Education. Doctoral degrees. Institute of Education URL: http://www.ioe.ac.uk/study/RMP9_EDU999.html (дата обращения 12.09.2015)

9. Postgraduate prospectus 2014. The University Warwick. URL: http://www2.warwick.ac.uk/study/postgraduate/courses/order/pg_prospectus_2014.pdf

10. PPD Personal and Professional Development. University of Cambridge URL: http://www.training.cam.ac.uk/cppd/theme (дата обращения 12.09.2015)

11. QAA Code of postgraduate research programmes URL: http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/section1/postgrad2004.pdf (дата обращения 20.08.2015)

12. Research Impact Solution to Worldwide Problems. Brunel University London. URL: http://www.brunel.ac.uk/research (дата обращения 04.09.2015)

13. Third Cycle (PhD) Programmes // EUROPEDIA. European Encyclopedia on National Systems. United Kindom (Wales)/ URL: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Wales:Third_Cycle_(PhD)_Programmes (дата обращения 12.01.2015)

Третий этап образовательной программы – это обратная связи или аттестация докторантов. По итогам окончания теоретического курса, как правило, в конце второго года обучения докторант должен предоставить письменную работу – мини исследование объемом от 12 до 20 тыс. слов. Объем самой диссертационной работы, как правило, составляет около 80 тыс. слов или 400 страниц, включая таблицы и рисунки [3; 5]. Основными требованиями к научной работе (диссертации) являются:

– самостоятельность и оригинальность научного исследования;

– использование существующей или разработка новой научной методологии;

– демонстрация способности к самостоятельному критическому мышлению;

– наличие перспектив в данной области исследования;

– умение принимать обоснованные решения в сложных вопросах;

– навыки использования научного стиля в написании исследования [2].

Наличие публикаций по результатам исследования не является обязательным условием для получения ученой степени, но диссертация должна соответствовать требованиям, установленным к публикациям в авторитетных, рецензируемых знаменитыми специалистами, журналах (peer-reviewed) [9].

Особенностью Великобритании в случае невыполнения всех предъявленных требований к исследованию является возможность представить данную работу на получение магистерского диплома (магистр философии – Mphil). Отметим, что такие случаи встречаются достаточно редко, еще реже диссертация вообще снимается с защиты. Административную ответственность за процесс защиты диссертации несет кафедра, на которой происходила подготовка докторанта, она же является гарантом того, что все проходит в соответствии с требованиями университета.

Выводы и предложения. Таким образом, анализ образовательных программ подготовки научных кадров Великобритании, позволяет выделить ряд особенностей. Образовательная программа имеет три основных этапа: вступительную часть, сам образовательный процесс и итоговую аттестацию. Вступительная часть помогает докторантам сориентироваться с выбором научной темы, научным руководителем, составить индивидуальный план. При этом особенностью является со-руководство научным проектом. На втором этапе докторант имеет большое количество выбора теоретических курсов, направленных как на получение исследовательских, профессиональных, так и личностных компетенций. Поэтому, на данном этапе ему также необходима консультация с научным руководителем. Все образовательные программы имеют междисциплинарный и часто международный характер. Третьим этапом является аттестация докторантов и защита диссертации. Заключительный этап также имеет ряд своих особенностей, что будет показано в дальнейших статьях.

Литература:

1. Бедный Б.И. Роль и структура образовательной подготовки в аспирантуре нового типа // Высшее образование в России, № 12, 2013.- С. 78-89

2. Докторські програми в Європі та України: Матеріали міжнар. конф. «Впровадж. принципів третього циклу вищ. освіти Європ. простору в Україні» / Нац. ун-т «Києво-Могилян. акад.»; Наук. ред., упоряд. В. Моренець. – К.: вид-во ПУЛЬСАРИ, 2007. – 98 с.

Педагогика

УДЛ: 378.1

аспирант Решаева Анна Алексеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ С ДВУМЯ ПРОФИЛЯМИ ПОДГОТОВКИ: НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. Статья посвящена актуальному вопросу формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей с двумя профилями подготовки: начальное образование и английский язык. В работе выявлены противоречия, связанные с подготовкой будущих учителей с двумя профилями, обозначившие дальнейшую проблему исследования. Так же в статье выдвигается гипотеза, раскрывающая эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей начальных классов и учителей иностранного языка в педагогическом вузе.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, учителя с двумя профилями подготовки, иноязычная подготовка.

Annotation. The article is devoted to the actual issue of forming foreign communicative competence of future teachers with two specializations of education: primary school teachers and English language teachers. There are given contradictions that are concerned with the training of the future teachers with two specializations of education. These contradictions define the following problem of the research. Although there is set up a hypothesis which is discover efficiency of foreign communicative competence of future primary school teachers and English language teachers in pedagogical university.

Keywords: foreign communicative competence, teachers with two specializations of education, foreign training.

Введение. Интеграция России в мировое образовательное и информационное пространство связана с поиском новых путей формирования личности современного специалиста. Так как на рынке труда востребованы компетентные сотрудники, способные к профессиональному росту и мобильности.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) нового поколения является результатом интеграции России в Болонский процесс, а именно развития образования в рамках компетентностного подхода. Образовательный стандарт прописывает как базовый, так и вариативный набор специальных компетенций. К таким специальным компетенциям по направлению подготовки «Педагогическое образование» относится иноязычная коммуникативная компетенция, которая определяет будущего специалиста как участника профессионального общения на иностранном языке в сфере науки, техники, производства и образования.

Формулировка цели статьи - показать необходимость совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции будущих

учителей с двумя профилями подготовки: начальное образование и английский язык.

Изложение основного материала статьи. Необходимость совершенствования языкового образования находит свое отражение в нормативно-правовых документах (законы Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», «О высшем образовании», Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, Приказ Министерства образования и науки России «Об утверждении порядка организации осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (№ 1367 от 19.12.2013 г.), Приказ Министерства образования и науки России «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (с двумя профилями образования) (квалификация (степень) «бакалавр») (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 22 марта 2011 г., регистрационный № 20228). В Государственной программе РФ «Развитие образования» отмечается, что одной из приоритетных задач является интернационализация российского высшего образования и расширение экспорта российских образовательных услуг. Эта задача предусматривает разработку и внедрение образовательных программ на английском языке, которые также являются мерами, направленными на развитие отечественного образования и повышение его международной конкурентоспособности. Необходимой является также поддержка проектов обновления преподавания английского языка в российских вузах.

В настоящее время стандарты выступают инструментом организации и координации системы образования. В ФГОС ВО отмечается, что целью педагогического образования (с двумя профилями подготовки) является формирование у обучающихся личностных качеств, а также общекультурных (универсальных, общенаучных, инструментальных и социально-личностных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций, развитие навыков, их реализации в сфере образования и культурно-просветительской деятельности. Таким образом, современный выпускник педагогического вуза должен обладать набором компетенций, которые будут реализованы в последующей профессиональной деятельности.

Среди общекультурных компетенций особо важная роль отводится иноязычной коммуникативной компетенции, так как для современного специалиста владение иностранным языком становится одним из условий его профессиональной компетентности. Иностранный язык позволяет ему продуктивно общаться в иноязычной среде, а также дает возможность приобщиться к новейшей профессиональной информации. Таким образом иноязычная коммуникативная компетенция будущих учителей с двумя профилями подготовки (начальное образование и английский язык) является не только условием общения в иноязычной среде, но и важным фактором профессионально-творческой самореализации и личностного развития, определяющего степень профессиональной мобильности и продуктивности.

Проблема исследования и степень её разработанности. Вопросу формирования иноязычной коммуникативной компетенции в

– уметь использовать жесткость в словах, тоне, языке тела;

– знать типичные задачи управления (например, делегирование неприятных поручений, разрешение конфликтов, обратная связь в общении) и т.п.

Примечательно, что список подобных задач может пополняться самими слушателями. Для этого им предлагается вопросник, где они могут «заказать» конкретные задачи, с которыми могут столкнуться.

2. «Решение конфликтных ситуаций», курс длится в течение одного дня в форме ролевых игр и обсуждение проблем в дружеской неформальной обстановке. Основные цели:

– как распознать здоровый и нездоровый конфликт?

– понять различные типы человеческого поведения и подходов, имеющих склонность к конфликту и спору;

– адаптация своего поведения;

– умение проводить переговоры;

– ключевые шаги к преодолению конфликта.

3. «Уверенное общение», продолжительность курса полтора часа; направлен на правильное построение конструктивных доброжелательных диалогов:

– понять разницу между уверенным и агрессивным, косвенно агрессивным и пассивным мышлением и поведением;

– знать права и обязанности, которые позволят действовать уверенно;

– использовать стратегию уверенности для решения сложных ситуаций.

4. Курс «Презентация голоса» длится всего один час. Целью является приобретение умений сокращения вокального напряжения, улучшение вокального диапазона, ясность произношения; умение завоевать и удерживать внимание аудитории, навыки позитивного начального воздействия и сохранение контроля в сложных ситуациях. Курс проходит в обстановке один на один, чтобы учащийся мог определить свои цели и составить план индивидуальных упражнений. Повторно записаться на подобный курс крайне тяжело, поэтому докторанту необходимо заранее составить план своих вопросов.

Другими курсами, цель которых направлена на личностное развитие, могут быть:

1. Программа развития лидерства для новых руководителей;
2. Мастерство лидерства;
3. Определение и избежание рисков и ловушек в получении исследовательского гранта;
4. Финансовые вопросы;
5. Навыки Коммуникации: «Я что-то сказал?»;
6. Навыки Коммуникации: «Вы меня слышите?»;
7. Введение в язык жестов;
8. Ключевые навыки слушания [10].

Записываться на подобные курсы необходимо заранее (от месяца до полугода), поскольку конкурс на некоторые курсы достаточно высок, а запись осуществляется в порядке очереди. Поэтому докторанты иногда оставляют в Департаменте соответствующие листы ожидания (waiting list), где указывают, какие курсы они заказывают.

Работа над исследованием с двумя и более научными руководителями (supervision) в принципе является распространенной тенденцией в странах Западной Европы, но в Великобритании подобная ситуация применима чаще, чем в других странах. В *Положении* QAA указано, что каждый докторант должен иметь, *как минимум одного* научного руководителя, который, в свою очередь, может являться членом целой группы руководителей научной работы [2; 11, с. 14]. Там же указано, что научное руководство должно быть основано на четырех принципах:

– возможность доступа к регулярной поддержке;

– поощрение взаимодействия с другими исследователями;

– консультация с независимыми исследователями, как внутренними, так и внешними;

– механизмы, которые защищают докторанта в случае потери руководителя [13].

Таким образом, тенденцией системы научного руководства является совместное консультирование, по примеру: научный руководитель + соруководитель и/или советник (советнику не обязательно иметь специализированные знания по теме исследования, он может оказывать помощь в других вопросах по подготовке докторанта).

Особенностью Великобритании является также образовательные программы для начинающих научных руководителей. Подобные программы направлены на приобретение профессиональных и личностных компетенций, позволяющих эффективно поддерживать и поощрять докторантов, а также следить за их научным становлением. Для этого университеты проводят семинары и тренинги, издают методические руководства, где подробно описаны все права научных руководителей, обязанности, возможные педагогические ситуации. Таким образом, научные кадры, которые впервые берутся за научное руководство, должны сами пройти процесс обучения (training session), руководить вместе с опытным научным сотрудником в качестве со-руководителя и в некоторых университетах даже сдать соответствующий экзамен [2; 11, с. 16].

Анализируя образовательные программы университетов Великобритании вообще складывается впечатление, что образовательный процесс там не заканчивается никогда. Так, к примеру, в университете Кембриджа для всех начинающих преподавательскую деятельность, в том числе и для докторантов (по согласованию с научным руководителем), которые планируют работать в университете необходимо пройти «Основной семинар». Сроки обучения – два раза в год по три полных дня. Основными целями являются:

– знакомство с ключевыми аспектами различных позиций ученых в Кембридже;

– определение научных приоритетов и интересов;

– особенности преподавания и обучения в Кембридже;

– организация работы с новыми коллегами.

Независимо от направления подготовки в любом университете большой популярностью пользуются курсы, н*аправленные на личностное и профессиональное развитие*. Например:

1. «Уверенность в управлении». Курс рассчитан на достижение следующих целей:

– быть уверенным в себе и других;

профессиональной педагогической деятельности посвящено значительное количество работ. В частности, в исследованиях рассмотрены:

- концепции развития высшей профессиональной школы и непрерывного образования (С. И. Архангельский, А. П. Беляева, М. В. Буланова-Торопкова [1], С. Г. Вершловский, А. В. Глузман, В. А. Крутецкий, В. В. Лаптев, А. К. Макарова);

- лингвокультурологическая теория взаимодействия языка и культуры в преподавании иностранных языков (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Г. Д. Томахин);

- компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (В. А. Болотов, Н. А. Глузман, В. В. Давыдов, Э. Ф. Зеер [3], И. А. Зимняя, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, А. В. Хуторской, Г. Н. Щедровицкий,);

- проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции (И. Л. Бим, М. Н. Вятютнев, Н. И. Гез, Ю. В. Еремин, И. А. Зимняя, Е. И. Пассов [4], В. В. Сафонова, А. В. Хуторской);

- профессиональная подготовка учителей начальных классов (О. А. Абдуллина, С. И. Архангельский, Н. В. Кузьмина, М. Н. Скаткин);

- профессиональная подготовка учителей иностранного языка (Н. Д. Гальскова [2], О. Н. Игна, Э. М. Никитина, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, О. В. Усачева, Н. Ю. Фоминых, И. И. Халеева);

- проблемы формирования готовности будущих учителей начальных классов к преподаванию на интегративной основе (Е. А. Гринева, Л. М. Морозова, Ф. Х. Киргуева, С. А. Самсиков [5], С. Г. Шпилева).

Несмотря на ценность полученных результатов, к настоящему времени проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей с двумя профилями подготовки ещё недостаточно разработана. Не в полной мере раскрыты содержательные компоненты профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции педагога, недостаточно разработаны методики преподавания иностранного языка определяющие и гарантирующие качественно новый результат формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей с двумя профилями подготовки (начальное образование и английский язык).

Как показал анализ практики, формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей не осуществляется в полной мере, что в дальнейшем отражается на их неспособности осуществлять профессиональную деятельность по двум профилям подготовки: начальное образование и английский язык.

Таким образом, исходя из теоретического анализа проблемы и обобщения практики, констатируем, что при подготовке будущих учителей с двумя профилями подготовки: начальное образование и английский язык можно выделить следующие **противоречия** между:

-новыми требованиями к уровню иноязычной коммуникативной компетенции студентов и реальным уровнем ее сформированности у выпускников профиля подготовки «Начальное образование и Английский язык»;

-необходимостью в контрольно-измерительных материалах оценки сформированности иноязычной коммуникативной компетенции при обучении и недостаточной разработанностью такого рода пособий;

-потребностью в качественной профессиональной подготовке учителя иностранного языка для работы в начальных классах и недостаточной разработанностью дидактической системы подготовки такого специалиста.

Выделенные противоречия обозначили **проблему исследования**: определение наиболее эффективных форм, методов и педагогических условий формирования иноязычной коммуникативной компетенции, способствующих повышению уровня готовности будущих учителей осуществлять профессиональную деятельность по двум профилям подготовки: начальное образование и английский язык.

Таким образом, актуальность и недостаточная разработанность обозначенной проблемы вызвали необходимость поиска эффективных путей её практического решения и обусловили выбор **темы диссертационного исследования**: «Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей с двумя профилями подготовки: начальное образование и английский язык».

Связь работы с научными программами, планами, темами. Диссертационное исследование выполнено в соответствии с комплексной темой научно – исследовательской работы кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Института педагогики, психологии и инклюзивного образования: «Формирование ценностных ориентаций будущих учителей начальных классов и воспитателей дошкольных заведений в контексте повышения педагогического мастерства».

Объект исследования – иноязычная подготовка будущих учителей начальных классов и учителей иностранного языка в системе высшего профессионального образования.

Предмет исследования – формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей с двумя профилями подготовки: начальное образование и английский язык.

Цель исследования — теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная апробация модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей с двумя профилями подготовки: начальное образование и английский язык.

Гипотеза исследования состоит в том, что эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей начальных классов и учителей иностранного языка в педагогическом вузе обеспечивается, если:

-выявлен компонентный состав иноязычной коммуникативной компетенции и разработан контрольно-диагностический аппарат оценки уровней ее сформированности;

-дано научное описание процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции в системе высшего профессионального образования;

-реализован комплекс педагогических условий, направленных на эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей с двумя профилями подготовки: начальное образование и английский язык.

Достижение поставленной цели в соответствии с выдвинутой гипотезой в процессе проведения исследования предполагает решение следующих **задач**:

программных систем – «развивающегося мозга». В первый год, докторанты обучаются в области неврологии, а также проходят специальные курсы нейроинформатики и вычислительной неврологии, в том числе машинного обучения. После года теоретической подготовки, докторантам предоставляется три года на подготовку и защиту междисциплинарного проекта (диссертации). Контроль осуществляют как минимум два научных руководителя (по направлениям информатики и неврологии) [7].

Аналогичным примером является *Кембриджский Центр анализа* (Cambridge Centre for Analysis), который осуществляет подготовку докторантов по математическому анализу в Кембриджском университете. Курс предлагает подготовку по всем аспектам математического анализа: уравнения в частных производных, гармонический анализ, стохастический анализ, компьютерный анализ и математическое моделирование. Обучение проходит по современным математическим методам, с акцентом на командной работе и коммуникациям. Первый год посвящен обучению трем теоретическим курсам (стохастический анализ, компьютерный анализ и уравнения в частных производных) и мини-исследовательским проектам. Еще три года подготовки сосредоточены на написании диссертации [6].

В Великобритании, как и в остальных европейских странах, нет четких критериев по оцениванию докторского образования по принципу ECTS, тем более, что это не прописано в Международной стандартной классификации образования. Тем не менее, некоторые университеты самостоятельно внедряют подобную систему оценивания. Так, например, университет имени Брунеля предлагает следующую ориентировочную программу New Route PhD (120 кредитов):

– теория и практика в области научных исследований –15 кредитов;

– оформление исследования, методы и анализ – 30 кредитов;

– управление исследованием, лидерство и развитие личности – 15 кредитов;

– распространение научного исследования – 15 кредитов

– обмен знаниями и научный эффект – 15 кредитов;

– модули по конкретным темам – 30 кредитов [12].

Особенностью Великобритании является программа *дуальной* подготовки (Dual Award programme), которая предоставляет право получения международного двойного диплома/степени (Dual Award programme). Двойная ученая степень означает, что кандидат зарегистрирован в двух университетах, имеющих право на подготовку научных кадров, что приведет или к двум докторским степеням (дважды PhD) или один диплом с логотипами двух университетов. Соответственно докторант имеет как минимум двух научных руководителей, один из которых – основной, представитель головного университета, второй – со-руководитель, представитель другого, как правило, зарубежного вуза. Преимуществом дуальной подготовки является: доступ к дополнительным объектам и ресурсам, международная мобильность, приобретение научно-исследовательских навыков, таких как навыки ведения переговоров, использование видеоконференций, адаптивность, лучшие перспективы для трудоустройства. Ярким примером дуальной программы является совместный опыт института образования Лондонского университета и Национального института образования Сингапура [4, 8].

курсы, как правило, имеют целью личностное развитие докторанта. Длительность курсов, также разнообразна от 1 часа до нескольких месяцев.

Так, например, модель *«New Route PhD»* («Новый маршрут»), разработанная при поддержке правительства Великобритании, Совета по финансированию высшего образования Англии (The Higher Education Funding Council for England – HEFCE) и Британского совета по научным исследованиям и включает в себя:

– углубленные предметные занятия;
– междисциплинарные семинары;
– обучение навыкам преподавания в высшей школе;
– обучение навыкам предпринимательской деятельности;
– изучение вопросов интеллектуальной собственности;
– углубленные специализированные занятия в области информационных технологий;
– обучение навыкам общения, групповой работы, решения проблем [1].

При «практико-ориентированной» модели обучение, как правило, осуществляется на производстве, где, скорее всего в дальнейшем и будет трудоустроен докторант. В таком случае, заказчиком профессиональных компетенций будет являться административный персонал производства, и только после этого в образовательную программу могут добавляться научные или личностные компетенции. Особенность в таком случае является конечный результат работы, который может быть выполнен не только в виде диссертации, но и как результат практической работы. Например, опубликованная книга, портфолио своих работ и т.п.

А, к примеру, модель *«по публикациям»* («by publication» или «by published work») помимо вступительного теоретического курса может вообще не иметь дополнительной образовательной программы, поскольку ученая степень присуждается на основе серии рецензируемых научных работ, книг или других материалов, которые были опубликованы и имеют значительное количество рецензий [5]. Однако подобный вариант является достаточно редким, поскольку в Великобритании существуют высокие требования к публикациям научных работ.

Одной из последних тенденций в системе подготовки научных кадров Великобритании, что вероятно связано с развитием образовательных программ, является создание *докторских учебных центров при университете*, иногда они называются, как центры докторской подготовки (doctoral training centers – DTC). Обучение в DTC, как правило, осуществляется в команде докторантов, у каждого из которых два или более научных руководителей: основным научным руководителем является представитель университета, а со-руководителем – представитель предприятия, где осуществляется исследование. В таком формате докторанты около 75% своего времени работают непосредственно на предприятии [5].

Так, например, Докторский учебный центр *Нейроинформатики и вычислительной неврологии* (Neuroinformatics and Computational Neuroscience) университета Эдинбург осуществляет подготовку докторантов в области инженерных и физических наук. Исследования проводятся на пересечении информатики и нейронауки с целью исследования мозга, как «обработчика информации», построения интеллектуальных роботов, разработки новых методов анализа данных для неврологии, и разработки интеллектуальных

1. Проанализировать теоретические основы формирования иноязычной коммуникативной компетенции в системе высшего профессионального образования.
2. Сформулировать концепцию формирования готовности будущих учителей с двумя профилями подготовки к преподаванию английского языка в начальных классах.
3. Разработать модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей с двумя профилями подготовки: начальное образование и английский язык.
4. Определить критерии и уровни профессиональной готовности будущих учителей к преподаванию английского языка в начальных классах.
5. Разработать и экспериментально апробировать спецкурс для будущих учителей «Практика иноязычной профессиональной коммуникации» и его методическое сопровождение.
6. Проанализировать результаты внедрения методики формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей с двумя профилями подготовки: начальное образование и английский язык.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

Впервые обоснованы и разработаны: теоретическая модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей с двумя профилями подготовки: начальное образование и английский язык; комплекс диагностических, обучающих и коррекционных методик, предназначенных для совершенствования подготовки будущих учителей начальных классов и учителей английского языка к осуществлению профессиональной деятельности по двум профилям; определены критерии и показатели уровня готовности будущих учителей к преподаванию иностранного языка в начальных классах. Уточнено: понятие «иноязычная коммуникативная компетенция будущих учителей» и её составляющие, сущность понятия «готовность будущих учителей к преподаванию иностранного языка в начальных классах»; содержание, средства, формы, методы подготовки будущих учителей с двумя профилями: начальное образование и английский язык. ***Дальнейшее развитие*** получили теоретические основы формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей с двумя профилями подготовки: начальное образование и английский язык.

Теоретическая значимость заключается в том, что исследование обогащает и дополняет теорию профессионального педагогического образования раскрывая сущность и содержание процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей начальных классов и учителей иностранного языка.

Практическое значение исследования заключается в том, что содержащиеся в нём теоретические положения и выводы способствуют совершенствованию подготовки будущих учителей начальных классов к преподаванию иностранного языка. Проверенные в ходе исследования методики определения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей начальных классов и учителей английского языка доказывают возможность их использования с целью повышения эффективности подготовки будущих специалистов. Научно – методические материалы: программа спецкурса «Практика иноязычной профессиональной коммуникации» и его методическое сопровождение.

Экспериментальный материал может быть использован в практике работы образовательных учреждений, в процессе подготовки будущих учителей начальных классов, а также будущих учителей английского языка, в системе последипломного образования. Результаты исследования могут послужить основой для разработки учебных и учебно – методических пособий по отдельным дисциплинам основной образовательной программы подготовки будущих учителей с двумя профилями подготовки: начальное образование и английский язык.

Выводы. Таким образом анализ нормативно - правовых документов показал актуальность темы формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей с двумя профилями подготовки: начальное образование и английский язык. Контент-анализ научных источников свидетельствует о том, что к настоящему времени проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей с двумя профилями подготовки ещё недостаточно разработана. Не в полной мере раскрыты содержательные компоненты профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции педагога, недостаточно разработаны методики преподавания иностранного языка определяющие и гарантирующие качественно новый результат формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей с двумя профилями подготовки (начальное образование и английский язык). Выявленные в статье противоречия, связанные с подготовкой будущих учителей с двумя профилями, обозначили дальнейшую проблему исследования: определение наиболее эффективных форм, методов и педагогических условий формирования иноязычной коммуникативной компетенции, способствующих повышению уровня готовности будущих учителей осуществлять профессиональную деятельность по двум профилям подготовки: начальное образование и английский язык.

Литература:

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова. — Ростов-на-Дону:Феникс, 2002. — 544 с.
2. Гальскова Н.Д. Соотношение дидактики, лингводидактики и методики обучения иностранным языкам // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. — М.: Титул, 2010. — С. 20-29.
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, — М.: МПСИ, 2005. — 216 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е.И. Пассов — Мн.: Лексис, 2003. — 184 с.
5. Самсиков С.А. Интегративный подход к подготовке учителей начальных классов (логический аспект): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / А.П. Лиферов. — Рязань, 2000. — 212 с.

– регулярно презентовать свою работу в соответствующей форме и в соответствии с установленным временным графиком, учитывая права на все праздники и каникулы;

– утвердить программу консультаций с научным руководителем/руководителями и обязательно присутствовать на них;

– предоставлять, по необходимости, регулярные письменные отчеты о своих успехах своему научному руководителю;

– советоваться со своим научным руководителем перед тем, как соглашаться на любую дополнительную работу в университете;

– придерживаться требований по охране труда и технике безопасности;

– соблюдать все этические требования или соответствующие постановления в научной сфере;

– посещать научно-образовательные курсы, исследовательские семинары, индивидуальные занятия, необходимость в которых определена на консультациях с научным руководителем [2].

Научно-образовательный, он же индивидуальный план докторанта помимо графика консультаций включает перечень теоретических курсов, направленных на выработку исследовательских, профессиональных и личностных компетенций, а также научно-исследовательских и образовательных потребностей (материально-техническое обеспечение). Тенденция обязательного теоретического обучения на уровне подготовки научных кадров носит название структурированные программы. Теоретический курс может осуществлять в течение одного-двух лет, при том, что на весь период обучения (написание диссертации) приходится от трех до четырех лет полного рабочего дня. Чаще всего, докторант, прежде чем начать работу над диссертационным исследованием, проходит необходимый теоретический курс, на котором окончательно определяется с правильностью выбора методов, концепции, структуры исследования, а также с вариантами будущего трудоустройства. В случае если докторант занимается исследованием параллельно с обучением, то подобная модель называется «сэндвичем». Нет строгих правил и требований, какие именно курсы должен прослушать докторант. Но есть критерии времени, необходимого на образовательную программу. Так, например, в университете Кембридж в направлении подготовки «Образование» установлены следующие критерии:

– консультация с научным руководителем – 6 часов в год;

– образовательные семинары – 66 часов в течение первых двух лет (48 часов – основные курсы, 18 – элективные);

– работа в группах – студенты встречаются с научными группами/сообществом по два раза каждый семестр [10].

Таким образом, *вторым этапом* системы подготовки научных кадров Великобритании является теоретическое обучение. Выбор теоретических курсов имеет огромное разнообразие. Выбор курсов зависит от нескольких факторов: направления исследования, наличие научного эксперимента, рекомендаций научного руководителя, модели подготовки докторанта, будущего трудоустройства, личных интересов. Более того на многих из курсов могут присутствовать и работники университета, что еще раз укрепляет единую научную среду. Другие курсы наоборот имеют индивидуальный характер и проводятся один на один с профессором/тренером. Подобные

соглашение, стала развиваться по идентичным принципам. Однако разные стартовые условия и национальные особенности не позволяют в равной степени принимать и развивать установленные европейские стандарты. На этом основании исследование передового зарубежного опыта и особенностей развития систем подготовки научных кадров необходимо, поскольку во многом способствует выработке собственного стратегического пути развития высшего образования.

Формулировка цели статьи. На основе вышеизложенного целью данного исследования является определить особенности образовательных программ подготовки научных кадров в Великобритании. Выбор данной страны обусловлен тем, что из всех европейских стран в Великобритании наиболее развит выбор программ и моделей подготовки научных кадров, в том числе и на постдокторском уровне.

Изложение основного материала исследования. Подготовка научных кадров Великобритании осуществляется в Докторских школах (graduate schools) при университетах или университетских колледжах. Согласно Положению Агентства по обеспечению качества высшего образования (The Quality Assurance Agency for Higher Education – QAA) Докторская школа это, прежде всего, *среда*, которая предоставляет поддержку для обучения научным исследованиям и где имеют место высококачественные научные исследования. В Положении приводятся типовые факторы, по которым определяется такая среда:

– очевидные научные достижения;

– достаточное количество научных сотрудников и докторантов;

– свободный доступ к консультациям у старших коллег – профессоров;

– наличие необходимых учебных и научных средств;

– возможность обсуждения вопросов и проблем неформально (с профессорами, не являющимися официальными научными руководителями и с другими докторантами);

– контроль в вопросах этики, акцентирование на развитии научно-исследовательских навыков и тех качеств, которые помогут при трудоустройстве [2; 11, с. 7].

Университеты Великобритании имеют высокую степень автономии и вправе самостоятельно устанавливать модели и образовательные программы подготовки научных кадров, а также критерии и правила обучения. Поэтому, каждое образовательное учреждение, имеющее право на подготовку научных кадров имеет оригинальные образовательные проспекты. Вместе с тем, согласно принципам ЕПВО всех их объединяет междисциплинарность, структурированность, международная направленность и значительная степень элективности.

Как правило, независимо от выбранного направления подготовки, первым этапом образовательной программы является вступительный курс, где докторантов знакомят с командой научных руководителей, с особенностями университета, с перечнем тех навыков и умений, которые понадобятся для успешного завершения диссертации и с их обязанностями. Например, в университете Лидс, в перечень обязанностей входит:

– утвердить с научным руководителем научно-образовательный план;

Педагогика

УДК 37.013.42:37.06

старший преподаватель кафедры социальной педагогики
Рокотянская Леся Олеговна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

КОМПОНЕНТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье раскрыто структурное содержание компонентов начального, практического и рефлексивно-диагностического этапов социально-педагогического сопровождения социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, социализация, социальность, социально-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article reveals the content of the structural components of the primary, practical and reflexive-diagnostic stages of socio-pedagogical support of socialization of students with disabilities in the context of a higher educational institution.

Keywords: disabilities, socialization, social, socio-pedagogical support.

Введение. Проблемные аспекты социализации и сопровождения молодых людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в процессе получения образования являются полем изучения в ряде научных работ, а обеспечение равных возможностей и создание в обществе доступных для людей с инвалидностью системы образования, обслуживания, трудовой деятельности и информации является приоритетной задачей социальной политики государства.

Реализация указанных задач относительно студенческой молодежи с ограничениями здоровья предполагает создание и учет ряда условий в социальной и образовательной среде, то есть определенных социально-педагогических условий. В тоже время, эффективная организация учебно-воспитательного процесса для студентов с ограниченными возможностями здоровья зависит от функционирования в вузе структурного подразделения по сопровождению молодежи с ограниченными возможностями здоровья. Для получения положительного результата социального становления личности с инвалидностью необходима разработка и внедрение целостного взаимодействия образовательного процесса и социально-педагогической работы на протяжении всех лет обучения, что обеспечивается путем организации комплексного сопровождения процесса обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Формулировка цели статьи. Анализ структурного содержания компонентов социально-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе.

Изложение основного материала статьи. Опыт работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья показал, что процесс социализации молодежи с инвалидностью может быть эффективным при наличии сопроводительных условий, решение которых находится на уровне общегосударственной политики. Самым главным из них является необходимость преодоления распространенного до сих пор стереотипа отношения общества к людям с ограниченными возможностями как к полностью недееспособным и требующим посторонней помощи.

В связи с указанным, необходимым условием эффективной социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья является достижение позитивных изменений, связанных с осуществлением комплекса мероприятий просветительско-информационного характера. Так, прежде всего, это работа с ближайшим окружением в образовательной среде – одногруппникам, профессорско-преподавательским составом, кураторами и тьюторами. Реализация этого условия обеспечивается рядом мероприятий: проведением конференций, круглых столов, методических семинаров, освещение проблем инвалидности в средствах массовой информации, применением интерактивных, тренинговых форм работы, разработкой пособий, методических рекомендаций, указаний по организации учебно-воспитательного процесса со студентами с ограниченными возможностями здоровья, что в целом будет способствовать социальному становлению и формированию социальности молодежи с ограниченными возможностями здоровья.

Для студентов с ограниченными возможностями здоровья важными являются условия их жизнедеятельности в образовательной среде, потому что от того, как организован учебно-воспитательный процесс, в значительной степени зависели их психическое состояние и духовные стремления, а следовательно, желание и способность заниматься самосовершенствованием и социальным развитием.

В этом аспекте важную роль играет условие – это формирование комфортной психологической микросреды, что предусматривает:

- учет социальных и психолого-педагогических особенностей развития личности с ограниченными возможностями здоровья;
- активизацию адаптивных способностей путем проведения тщательно спланированных психолого-педагогических мероприятий на начальном этапе обучения;
- коррекцию отрицательных личностных состояний обусловленных негативным опытом на предыдущих этапах социализации;
- раскрытие скрытых факторов социального давления, их влияния в индивидуальные жизненные позиции и своевременную психолого-педагогическую помощь в решении проблем субъективного и объективного характера;
- создание условий «общества в миниатюре», что позволяет проигрывать реалии внешней среды в искусственно созданном общении с целью обеспечения обратной связи и поддержки со стороны тех, кто имеет общие проблемы;
- облегчение проблем, возникающих в межличностных отношениях, наличие возможности почувствовать реакцию в отношении себя и своих поступков со стороны одногруппников;

2. Богданова Л. В. К вопросу о культуре профессионального общения // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. М., 1998. Т. 3. С. 66-69

3. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 198 с.

4. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект, 2003.5. – 336 С.

5. Иваненков С. П. Проблема социализации человека в работах классиков буржуазной и современной западной философии // Credo, 1997. № 5. С. 21-33

6. Модель И. М. Профессиональная культура муниципального депутата: Теоретико-символический анализ. Екатеринбург, 1993

7. Пряжников Н. С. Методы активации профессионального и личностного самоопределения. – МПСИ,МОДЭК, 2002. – 400 С.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент,
докторант Скоробогатова Мария Ростиславовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности образовательных программ подготовки научных кадров Великобритании. Установлено, что образовательные программы создаются в зависимости от направления исследования, наличия эксперимента, рекомендаций научного руководителя, модели подготовки, будущего трудоустройства, личных интересов. Но всех их объединяет междисциплинарность, структурированность, международная направленность и высокая степень элективности.

Ключевые слова. Подготовка научных кадров, докторское образование, образование в Великобритании.

Annotation. The article describes the features of the educational programs Research Training UK. It was found that any educational program is built depending on the direction of research, the availability of the experiment, the recommendations of the supervisor, training model, future employment and personal interests. But they all share the interdisciplinary, structured, international orientation and a high degree of electivity.

Keywords. Training of scientists, doctoral education, education in the UK.

Постановка проблемы. Начало XXI века для системы подготовки научных кадров характеризуется колоссальными реформационными событиями. Основой подобных реформ стали коммюнике Болонского процесса, призванные объединить Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) и Европейское научное пространство. На этом основании подготовка научных кадров во всех странах, ратифицировавших Болонское

ключевым в характеристике профессионала, С. Иваненков называет «ответственность» важнейшим критерием успешной социализации [5].

Значительную роль в формировании нравственного аспекта профессиональной культуры играет образовательная среда вуза, все, что окружает студента. Работники вуза, в первую очередь, профессорско-преподавательский состав, сами должны являться примером реализации этичного поведения.

Формирование духовной стороны профессиональной культуры будущего специалиста, на наш взгляд, осложнено рядом трудностей.

Во-первых, гуманитарный аспект, ответственный за формирование духовности, в учебных планах некоторых вузов недостаточно представлен соответствующими дисциплинами.

Во-вторых, нередко наблюдается низкий уровень профессиональной ориентации, информированности студентов о будущей профессии, в том числе и о нравственных качествах, которыми должен обладать специалист. В результате, студенты зачастую не осознают важность этических знаний для своей будущей работы, ведь с практической деятельностью они еще не сталкивались. Потребность в подобных знаниях и уровень их усвоения намного выше у людей, проработавших несколько лет, или у совмещающих работу и учебу студентов.

В-третьих, нелегко сформировать нравственные качества у молодых людей на фоне кризиса ценностей, безнравственности, недооценки значимости морально-нравственного аспекта в жизни общества.

Таким образом, налицо противоречие: с одной стороны, рынком труда предъявляются жесткие требования к специалисту – не только как к знающему, но и понимающему, чувствующему, культурному, подготовленному к реальному взаимодействию с противоречивым миром и способствующему своим поведением развитию культуры в целом, с другой стороны, в обществе отсутствует идеал, соответствующий требуемым качествам.

В вузе под влиянием нравственной составляющей, устремлений, жизненных целей, возможности самовыражения и самореализации, закладываются основы отношения к труду, к своей специальности. Важно на всем профессиональном пути поддерживать и развивать это социальное качество. Все культурные «приобретения» специалиста и прямо, и опосредованно, влияют на становление его идейной зрелости и нравственное развитие, на мотивы и установки деятельности.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующий вывод, что этические отношения, профессиональная культура, принципы и правила деятельности специалистов в области юриспруденции в Российской Федерации четко определены и регламентируются законодательством. Каждый день специалист в области юриспруденции сталкивается со сложными моральными проблемами, для решения которых ему приходится выстраивать свое поведение, соблюдая требования не только законодательства, но и профессиональной культуры.

Литература:

1. Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. – Спб.: Речь, 2004. – 272 с.

- формирование ощущения равноценности в общении или любом творческом или учебно-производственном взаимодействии;
- поощрение к самораскрытию, самосовершенствованию, развитию уверенности в своих силах путем приобщения к социально-значимой деятельности [3].

Таким образом, в рамках нашего исследования эмпирический акцент сделан на психолого-педагогической составляющей социально-педагогических условий. В этом аспекте эффективно организованная система сопровождения и поддержки является ключевым моментом.

Отметим, что социализация студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшей школы предусматривает реализацию этого процесса во всех сферах: учебной, внеучебной (досуговой), общественной и возможно лишь при условии включенности во все три вида деятельности.

Решение вышеуказанных задач возможно при осуществлении социально-педагогического сопровождения как компонента комплексной социально-педагогической поддержки студентов с инвалидностью в вузе.

Процесс социально-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузе содержит несколько этапов, каждый этап предполагает реализацию отдельных компонентов.

Так, начальный этап, включает три компонента – диагностический и ознакомительно-адаптационный, информационно-консультативный.

Диагностический компонент предполагает путем сбора первичного анамнеза и проведения диагностического исследования получение достоверных данных о психофизиологическом и социальном статусе студентов с ограниченными возможностями здоровья с целью выявления проблем адаптационного периода и корректировки мероприятий социально-педагогического сопровождения.

Реализация ознакомительно-адаптационного компонента начального этапа предусматривает адаптацию молодежи с ограниченными возможностями здоровья к студенческому и педагогическому коллективу, формирование позитивных учебных и социальных мотивов, профилактику психоэмоционального напряжения связанного с вхождением в новую образовательную и социальную среду.

Реализация информационно-консультативного компонента предполагает информирование первокурсников о возможностях научной, творческой, спортивной, общественной сфер университета и активное их вовлечение в активную деятельность в соответствии с возможностями и способностями; помощь в обустройстве быта в общежитии; выявление на начальном этапе трудностей в усвоении учебного материала с целью профилактики неуспеваемости.

Именно на данном этапе студенты приобретают теоретические и практические социальные знания и умения, получают представление о наиболее типичных социальных ситуациях, в том числе связанных с профессиональной деятельностью, учатся воспроизводить знания, решать некоторые социальные проблемы. Чтобы развивать социальность студентов с ограниченными возможностями здоровья, необходимо вовлекать их в социально-значимую деятельность. В результате у первокурсников формируются социальные навыки использования имеющихся знаний и

умений, появляются дополнительные возможности для самореализации личности во внеучебное время.

Следующий этап сопровождения, практический, предполагает реализацию трех компонентов: просветительского, коррекционно-восстановительного, социально-деятельностного.

Просветительский компонент предполагает работу как со студентами с ограниченными возможностями здоровья, так и с их здоровыми однокурсниками и профессорско-преподавательским составом.

Данный компонент предполагает, прежде всего, проведение консультирования по вопросам, касающимся доступности высшего образования, выплаты пенсий, компенсаций, помощи на лечение и оздоровление, информирование студентов с ограниченными возможностями о новых возможностях, правах и гарантиях. Зачастую незнание молодежью с инвалидностью своих законодательно закрепленных прав и обязанностей приводит к не реализации желаний, ущемлению свобод. Также, задачами сопровождения данного компонента является повышение коммуникативной культуры студентов с ограниченными возможностями здоровья, участие студентов в формировании сети свободного информационного обмена в сфере расширения доступности высшего образования для инвалидов.

Работа со здоровыми студентами предусматривает формирование осведомленности по проблемам инвалидности, проявления той или иной болезни, трудности, с которыми сталкиваются люди с ограниченными возможностями здоровья в обучении, быту, межличностных отношениях, ознакомление с корректной терминологией при общении с одногруппниками, имеющими инвалидность, и правилами поведения и взаимодействия в случае необходимости оказания помощи в процессе учебной деятельности.

Просветительская работа с преподавательским составом предполагает организацию методической работы по усовершенствованию учебно-воспитательного процесса со студентами с инвалидностью: обучающие семинары, методические совещания, консультации психолога и социального педагога по специфике работы со студентами различных нозологий инвалидности, ознакомление с памятками и методическими рекомендациями по работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья.

Коррекционно-восстановительный компонент направлен на укрепление и сохранение психического здоровья, оказание студентам с ограниченными возможностями здоровья необходимой помощи в адаптации в образовательной среде, развитие у студентов-инвалидов устоявшейся положительной самооценки, ответственности за собственную жизнь, навыков партнерского общения и продуктивной деятельности, стремлений к активному поиску и нахождения достойного места в обществе, коррекцию отношения к своей инвалидности, ценностных ориентаций, развитие и коррекцию коммуникативных свойств и качеств, формирование адекватной реакции на психотравмирующие ситуации.

Данный компонент был реализован совместно с психологом центра и предполагал индивидуальную и групповую форму работы.

Индивидуальная работа была направлена на формирование хороших отношений между психологом и студентом, ослабление напряжения, в результате чего становится возможным проговаривание проблемы; происходит обучение за счет информации, которую студент получает от психолога;

ценностных ориентаций личности, которые находят свое проявление в ее предметно-трудовой деятельности и обеспечивают ее более высокую эффективность. Л. Богданова рассматривает профессиональную культуру как своеобразный органический сплав квалификации и нравственности, функционирующей на основе трудовой морали [2].

К структуре профессиональной культуры существуют различные подходы. Так, согласно первому подходу, профессиональная культура ограничивается профессиональными навыками, умениями, знаниями, а культурный аспект деятельности обеспечивается общей культурой индивида. На наш взгляд, более прогрессивным и актуальным является подход И. Моделя, который выделяет в структуре профессиональной культуры две стороны – праксиологическую (профессиональные навыки, умения, знания, профессиональное сознание, мировоззрение) и духовную, элементами которой являются профессиональная мораль и профессиональная эстетика [6].

Безусловно, культура будущего специалиста складывается в единстве и взаимодействии всех составляющих, их разделение возможно только условно. В деятельности она всегда проявляется целостно, и в этом ее принципиально важная особенность. Тем не менее, именно духовная сторона профессиональной культуры отражает ее специфические ценности, нормы и отношения, регулирующие профессиональное поведение субъекта профессиональной деятельности, именно она предъявляет систему нравственных требований к представителям соответствующих профессиональных групп.

Нравственность является важнейшей составляющей профессиональной культуры. Овладение профессиональной культурой всегда сопровождается внутренними и внешними изменениями личности, ее сознанием и деятельностью. Таким образом, чтобы обеспечить высокий уровень профессионализма, необходима культурная основа профессиональной деятельности, сочетание профессиональных способностей, знаний, умений, навыков и опыт при достаточно высоком уровне нравственной культуры.

В структуре деятельности специалиста типология его профессиональной культуры в значительной степени определяется его специальностью и профессией. Если для врача, преподавателя, специалиста в области юриспруденции нравственный аспект составляет элемент не только духовной культуры, но и является основой их профессиональной культуры, то для строителя, инженера – это своеобразная конструкция, которая во многом определяет устойчивость и расширяет возможности реализации его профессиональных качеств. Но, в любом случае, нравственная составляющая профессиональной культуры не является ненужным багажом для любого специалиста.

Развитие духовного блока профессиональной культуры специалистов актуализирует и фактор возрастания ответственности работников за свои профессиональные действия: в наше время последствия неправильных решений людей, в том числе и затрагивающих природный фактор, отражаются на жизнедеятельности людей не через сто, тысячу лет, как это было ранее, а на жизни этого же поколения. Поэтому профессиональный уровень специалиста, его нравственная культура должны служить гарантом надежности, стабильности. Не случайно понятие ответственности сегодня становится

наличие определенных закономерностей профессионального пути всех специалистов, несмотря на возможность их своеобразного и неповторимого развития. Также профессиогенез характеризуется непрерывностью и наличием стадий, что предусматривает прохождение специалиста через определенные этапы профессионального пути. Первые этапы обеспечивают его вхождение в профессиональную деятельность и знакомство с профессиональной средой, последующие – развитие компетентности благодаря формированию индивидуального стиля деятельности, последние – снижение профессиональной активности, стагнацию, завершение профессиональной деятельности. Переход специалистом от одной к другой стадии профессиогенеза сопровождается возникновением профессиональных кризисов, личностной и профессиональной дезадаптации, профессиональных деформаций, ухода из профессиональной деятельности и профессионального сообщества [4]. Однако, результатом переживания профессиональных кризисов является определенная метаморфоза личности, ее перерождение, принятие нового содержания жизни, новых ценностей, новой стратегии жизни, нового образа Я [3]. Таким образом, последующее профессиональное развитие специалиста является результатом позитивного разрешения профессиональных кризисов и зависит как от внутри личностных, так и от внешних факторов.

В современной психологии профессионального образования и развития профессиональная специализация рассматривается и как фактор профессиональной деформации, и как мощный фактор формирования личности. С. Безносов выделяет следующие причины биполярной модальности этого феномена [1].

1. Профессиональная специализация препятствует или способствует профессиогенезу в зависимости от того, как реализуется принцип перемены труда (сформированный Ш. Фурке). Согласно этому принципу, основным средством компенсации за редукционизм, рутинность, узость специализации служит возможность работника незначительно менять содержание своей деятельности каждые пять-шесть лет. (Например, английский полицейский обязан на протяжении своей карьеры несколько раз переходить из одной службы в другую).

2. Своеобразной защитой от негативных последствий разделения труда для профессиогенеза служит развитая профессиональная этика специалиста как залог его саморегуляции. Среди наиболее важных личностных качеств, противостоящих профессиональной деформации, – инициативность, развитая сила воли, верность слову, чувство долга, высокая самодисциплина, направленность на добро и др.

3. Любая специализация может вызвать стагнацию (остановку), если личность не осознает важность профессионального роста для своего психологического здоровья, не имеет потребности в творчестве и самосовершенствовании, а также технологически не вооружена приемами и способами самосовершенствования в профессиональной сфере.

Две из выделенных исследователем детерминант профессиогенеза в условиях растущей специализации – устойчивая профессиональная культура, готовность и способность к профессиональному самосовершенствованию – закладываются в процессе высшего профессионального образования.

Профессиональную культуру можно определить как совокупность мировоззренческих и специальных знаний, качеств, умений, навыков, чувств,

возможна модификация поведения за счет позитивного или негативного подкрепления; приобретение социального опыта на примере психолога [4].

Индивидуальная работа фокусировалась на уменьшение страха при обсуждении запретной темы (в частности инвалидности, интимные темы, взаимоотношения в академической группе и с преподавателями); прекращение избегания повседневных ситуаций, которые были травмирующими; улучшение понимания причинных связей конкретных социальных конфликтных ситуаций; улучшение общения.

Групповая работа предполагала проведение тренинговых занятий, как интерактивной внеаудиторной формы работы. Цель тренинговой работы с данной категорией студентов: исследование психологических проблем и оказание помощи в их решении; улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья; изучение психологических закономерностей, механизмов и эффективных способов межличностного взаимодействия для создания основы более эффективного и гармоничного общения с людьми; самоисследование для коррекции или предупреждения эмоциональных нарушений на основе внутренних и поведенческих изменений; содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности и ощущения счастья и успеха [6].

Следующий компонент практического этапа – социально-деятельностный, направлен на формирование активной жизненной позиции студентов, приобщение их к социально-полезной деятельности, что предполагало использование такой формы работы как организация групп самопомощи и реализации метода «социальных проб», цель которых развитие инициативности в решении любых проблем, формирование установки на самостоятельное творческое преобразование действительности.

Используя такую форму работы как «группа самопомощи» мы исходили из определения этого понятия «как более или менее формальной организации непрофессионалов, которые преследуют общую цель ради достижения блага каждого члена группы» [5, с. 115-121].

Обосновывая необходимость такой формы работы как группы самопомощи и определяя ее характер, заметим, что мы не являемся сторонниками распространенной в западной науке мнения о том, что любая работа с группой, связана с предоставлением ее членам психологической помощи, является психотерапией. Мы склоняемся к точке зрения о том, что группа самопомощи оказывает помощь в решении эмоциональных проблем, направленная на развитие способности самопознания и самореализации, повышение компетентности в межличностных отношениях, активизирует личностный рост индивида в процессе онтогенеза [1, с. 484-486].

Деятельность студентов в группе самопомощи характеризуется эмоциональной окрашенностью, высокой степенью самостоятельности, умением как распознавать социальные проблемы, так и анализировать, эффективно их решать. В тоже время, студенты легко находят коммуникативный контакт со сверстниками, а решение социально-значимых проблем характеризуется качественным творческим подходом, что является важной составляющей в формировании социальности.

Метод «социальных проб» позволяет включать студентов в решение различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых жизненных и производственных ситуациях.

По мнению М. Рожкова, социальная проба – это совокупность последовательных действий, связанных с выполнением специально организованной социальной деятельности на основе выбора способа поведения в этой деятельности, которая является средством соотнесения самопознания и анализа своих возможностей в спектре социальных функций, реализуемых» [2, с. 16-19].

В соответствии со спецификой нашего исследования мы под социальной пробой будем понимать особый педагогический механизм, который ставит студента в незнакомые для него социальные условия, требует от него выработки новой модели поведения, заставляет активизироваться адаптационные механизмы личности на физиологическом, психическом и социальном уровнях. Мы рассматриваем социальные пробы как специально организованные социально-педагогические условия, которые вводит социальный педагог, психолог с целью адаптации к социальной жизнедеятельности и социализации в образовательном пространстве вуза.

Социальные пробы как составная часть мероприятий, направленных на успешную социализацию и адаптацию студентов с ограниченными возможностями здоровья, достаточно эффективны. Их специфика заключается в том, что, во-первых, они могут быть использованы практически во всех отраслях социальной жизни, во-вторых, они способны сформировать у студента выраженную социальную позицию, в-третьих, с их помощью можно производить устойчивую социальную ответственность личности в различных социальных ситуациях.

Заключительным этапом комплексного социально-педагогического сопровождения является рефлексивно-диагностический. Данный этап предполагает реализацию двух компонентов: контрольно-диагностического и сопровождение карьеры.

Так, контрольно-диагностический компонент в комплексном сопровождении предполагает осуществление диагностики сформированности социальности студентов с ограниченными возможностями здоровья, после реализации программы социально-педагогического сопровождения. Результаты диагностики являются показателем учета социально-педагогических условий социализации студентов с инвалидностью и качества осуществления их сопровождения в период обучения в вузе.

Завершающей составляющей сопровождения студентов с ограниченными возможностями и инвалидностью является сопровождение карьеры. Это важный компонент в комплексном сопровождении так как переход от обучения к работе по специальности сложный этап для молодежи с ограниченными возможностями здоровья, именно на данном этапе начинаются проблемы реализации полученных знаний и навыков. При этом социальная ущемленность усиливается отсутствием возможности получения оплачиваемой работы, достойного самоопределения человека с инвалидностью в трудовом коллективе. Данный компонент сопровождения может осуществляться путем предоставления им рабочей специальности в рамках профессиональной подготовки, привлечение к работе в студенческих учебно-научно-производственных подразделениях, студенческом научном обществе, научных кружках, прохождения производственной практики, организация проведение

[Электронный ресурс] // Точка доступа: http://www.krotov.info/lib_sec/shso/71_slas4.html

6. Экологическое воспитание детей и молодежи: пособие для дошкольных учреждений и школ./ Сборник. Под ред. Костенкова П.П. – Барнаул: Изд. «Анна Поом и К0». – 2010. – 160 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Светличный Евгений Григорьевич
Крымский филиал Краснодарского университета
МВД России (г. Симферополь)

ПРОФЕССИОГЕНЕЗ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ЮРИСПРУДЕНЦИИ

Аннотация. Автор статьи акцентирует основное внимание на роли профессиональной культуры будущего специалиста в области юриспруденции, которую можно характеризовать как выражение зрелости и развитости всей системы социально значимых личностных качеств, продуктивно реализуемой в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиогенез, специалист, профессиональная культура.

Annotation. The author of the article is the emphasis on the role of professional culture of the future specialist in the field of jurisprudence, which can be characterized as an expression of maturity and development of the entire system of socially significant personal qualities, productively implemented in professional activities.

Keywords: professiogenesis, specialist, professional culture.

Введение. Изменения, происходящие в российском обществе за последние десять лет, значительно повысили требования, предъявляемые к специалистам юридического профиля. Осознание необходимости взаимопонимания и сотрудничества в правовых вопросах с различными странами мира, высокая потребность в межкультурной коммуникации, обеспечение национальной правовой безопасности России, – все вышеперечисленное инициирует появление в системе вузовского образования юристов новых направлений профессиональной подготовки, ориентированных на формирование профессиональной компетентности, профессиональной культуры специалиста.

Формулировка цели статьи. В статье рассмотрена проблема развития профессиональной культуры будущего специалиста в области юриспруденции.

Изложение основного материала статьи. В современной психолого-педагогической науке (А. Деркач, Э. Зэер, Н. Кузьмина, В. Петровский, А. Фонарев, В. Шадриков и др.) профессиогенез специалиста как его развитие в пространстве и времени профессиональной деятельности рассматривается через ряд особенностей. Первое, что необходимо отметить, профессиогенез характеризуется нормативностью и универсальностью, что предполагает

экологические связи. Часто этот метод применяется при изучении тем где изучаются влияние человека на природу или же значение природы для человека. Например, для усвоения правил поведения в природе можно предложить ученикам сделать природоохранные знаки.

Еще один эффективный метод – проектная деятельность, он не только помогает закрепить полученные знания, но и помогает детям учится самостоятельно получать знания и их систематизировать. Обычно в проектной деятельности начальной школы выделяют четыре этапа, что соответствует структуре учебной деятельности. Так на первом этапе педагог озвучивает цель проекта и создает положительную мотивацию. Второй этап – подготовительный: предполагает определение задач проекта, составляется план действий, вырабатываются критерии оценки полученных результатов, обговариваются способы совместной деятельности (сначала с максимальной помощью учителя, а после учащимся предлагается увеличивать свою самостоятельность). И на третьем этапе – информационно-операционном: учащиеся подбирают материал, работают с литературой (предложенной педагогом или же выбранной самостоятельно), непосредственное выполнение проекта; на этом этапе учитель наблюдает за работой учащихся, координирует, подсказывает, эмоционально поддерживает, сообщает необходимую информацию. Четвертый, заключительный этап – рефлексивно-оценочный; младшие школьники представляют получившиеся проекты, принимают участие в коллективном обсуждении и оценке результатов работы, дети осуществляют устную и фиксированную самооценку, а учитель и администрация школы оценивают деятельность учащихся.

Стоит также обратить внимание, что успех в экологическом образовании и воспитании младших школьников во многом зависит от того, в какой степени учитель пробудил интерес, желание глубже познать окружающий мир и совершенствоваться во всех видах экологической деятельности.

Выводы. Таким образом, многообразие рассмотренных форм и методов дает право сделать работу учителя начальных классов более интересной и эффективной на любом из разделов предмета «Окружающий мир». При этом если описанные формы и методы воспитания будут использоваться на нужном этапе обучения, с учетом психологической подготовленности младших школьников и окружающих природных условий, то учитель может сформировать экологически грамотную и воспитанную личность.

Литература:

1. Аквилева Г.Н., Клепнина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе Учеб. Пособие для студ. учреждений среднего проф. образования. – / Аквилева Г.Н., Клепнина З.А. – М.: Владос, 2008 – 240 с.
2. Колесникова Г.И. Экологические экскурсии с младшими школьниками. // Начальная школа. – 2012. – №6. – С.50-52.
3. Кузминский А. И. Педагогика / А. И. Кузминский, А. В. Омеляненко. – К.: «Знание». – 2007. – С. 278 – 279.
4. Кучер Т.В. Экологическое воспитание учащихся . – К.: «Знание». – 2007– 85с.
5. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия. – 2002. – 576 с.

ярмарок профессий на базе академии с целью предоставления работодателями таким студентам помощи в трудоустройстве. Данное направление включает также и создание банка данных потенциальных работодателей, консультативная помощь по вопросам трудоустройства, мониторинг продвижения выпускников по карьерной лестнице.

Выводы. Таким образом, социально-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья является видом специально организованной социально-педагогической деятельности в вузе, которая заключается в выявлении, определении и решении проблем, реализации и защиты прав, создании условий для оказания различных видов помощи в процессе социализации, с целью формирования у студента с инвалидностью активной жизненной позиции, способности к саморазвитию, саморегуляции, самосовершенствованию, адекватному восприятию профессиональных и социальных ролей и функций, эффективной социализации и адаптации в образовательной, социальной и профессиональной среде и формировании социальности.

Рассмотренные компоненты социально-педагогического сопровождения в дальнейшем найдут свое отражение при разработке программы сопровождения социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья и методики ее реализации на констатирующем, формирующем и контрольном этапах эксперимента.

Литература:

1. Орбан-Лембрик Л. Е. Социальная психология групп. Прикладная социальная психология. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Либедь, 2006. – 560 с.
2. Рожков М. И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся / М. И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 1994. – № 1. – С. 16–19.
3. Рокотянская Л. О. Условия социализации студентов с ограниченными возможностями в инклюзивной образовательной среде /Л.О. Рокотянская // Гуманитарные науки. – Научно-практический журнал. – Ялта, 2014. – № 2 (28) – С. 70-76
4. Сахакиан У. С. Техники консультирования и психотерапии: Тесты./ Ред. и сост. У .С. Сахакиан / Пер. с англ.- М.: Апрель Пресс, Изд-во Эксмо-Пресс, 2000.- 624 с.
5. Терлецкая Л. Модель интегрированного подхода к коррекции личности методами групповой терапии / Л. Терлецкая // Социальна психология. – 2005. – № 3 (11). – С. 115-121.
6. Ярая Т.А. Сопровождение и поддержка детей и молодежи с особыми потребностями в учебных заведениях: психологический аспект. Учебно-методическое пособие. – Ялта: «Визави», 2013. – 44 с.

Педагогика

УДК: 37.03:373.3

кандидат педагогических наук, доцент Рытова Ксения Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Аннотация. В статье представлена классификация и характеристика форм и методов экологического воспитания применяемые в начальной школе на уроках «Окружающий мир.

Ключевые слова: экологическое воспитание, формы, методы, младший школьник.

Annotation. The article presents the classification and characterization of the forms and methods used in the environmental education of primary school in the classroom "The world around us.

Keywords: environmental education, forms, methods, junior high school student.

Введение. Сложившаяся экологическая ситуация, глобальный характер экологических проблем, изменений в окружающей среде как в России так и во всем мире требует скорейшей перестройки мышления всего человечества, и каждого гражданина нашей страны. В связи с этим приоритетным направлением является экологическое образование как непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы не только научных, но и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социально-природной. Необходимость обновления содержания экологического воспитания в педагогической науке рассматривается в работах: Н.Ф. Виноградова, Н.С.Дежникова, С.Д.Дерябо, А.Н.Захлебный, И.Д. Зверев, Б.Т. Лихачев, В.И.Панов, И.Т.Суравегина, Л.В.Тарасов, И.В.Цветкова, В.А.Ясвин.

Изложение основного материала. В современной начальной школе большое внимание уделяется формированию экологическому воспитанию, которое формируется у школьников как в урочное время, при изучении предметов разного цикла, так и во внеклассной работе. При этом Эффективность усвоения полученных знаний учениками зависит не только от применяемых методов и приемов, а и от форм организации их учебной деятельности.

По мнению А. И. Кузминский А. В. Омеляненко в процессе экологического воспитания учащихся начальных классов могут использоваться разные формы организации воспитания. Форма работы – это четко выражена во времени и пространстве организация деятельности учащихся, связана с деятельностью учителя [3]. Выбор определенной формы воспитательной работы в начальной школе определяется разными предпосылками:

учащихся и их самостоятельную познавательную деятельность. Использование наглядности позволяет исключить вербализм в преподавании природоведения, создает хорошие условия для практикования знаний. Применять эти методы можно как при изучении нового материала, так и при его закреплении. При этом во время изучении нового материала они являются способом формирования новых знаний у детей, а на этапе закреплениия – способом практикования полученных знаний. Изучение природы с помощью наглядности натуральных объектов обязательно и необходимо, так как без этого невозможно сформировать достаточно полные и достоверные представления об изучаемом объекте или природном явлении и способствует облегчению формирования представлений об объектах и явлениях природы, которые по разным причинам не могут быть изучены в самой природе (например: северное сеяние).

И конечно практические методы обучения в экологическом воспитании тоже являются важной составляющей. Их применение позволяет формировать у младших школьников практические умения и навыки. В начальной школе на уроках окружающего мира применяются следующие наглядные методы: наблюдение, распознавание и определение признаков, моделирование и эксперимент и опыт [6]. Одним из распространенных практических методов является метод наблюдения. Наблюдение один из главных методов обучения по окружающему миру используемый уже давно очень давно школе, который и в современной методике преподавания не потерял своей актуальности, а приобретает все новые черты о остается обязательным для изучения данного предмета. Для того чтобы дети научились наблюдать за природными объектами, предметами, явлениями при этом могли выделять в них общие или отличительные признаки, фиксировать происходящие изменения учителю необходимо приложить не мало усилий чтоб научить приемам наблюдения. всех учащихся. Хотелось бы отметить о делении наблюдения на учебное и научное. В научных наблюдениях результат не известен заранее, а в учебных школьники приходят подтверждению уже известного. Но требования к организации в том и другом случае похожи, где необходимо учесть возраст наблюдателей и сложности поставленных задач перед ними. Стоит также отметить, что эффективность наблюдений существенно увеличивается, если проводить их целенаправленно, систематически, а не от случая к случаю. При выполнении ваше изложенных требования у младших школьников формируются и развиваются умение и навыки выполнения наблюдений, закрепляются приемы производства работ, возникают методы, стимулируется любознательность [1].

Следующий метод – количественный эксперимент (например: школьникам предлагается провести опыты по измерению параметров, констант, характеризующих экологические явления; экспериментальное изучение экологической техники, технологии; опыты, иллюстрирующие количественное выражение экологических закономерностей) использование которого позволяет педагогу успешно формировать структурные элементы экологического знания и отношения у учащихся начальных классов.

Интересный метод – моделирование, стоит применить при изучении нового материала является моделирование: сюда можно отнести создание схем (моделей) и таблиц, отражающих те или иные природные явления. Моделирование может помочь сформировать у младших школьников

знаний учителем и одновременно способ усвоения их учащимися. В педагогике существуют различные классификации методов обучения.

Б.Т. Лихачев методы экологического образования и воспитания условно разделяет на несколько групп. Это: школьные и внешкольные методы формирования сознания и развития мышления, научение умениям и навыкам практически направленной деятельности, развитие нравственно-правовой ответственности, эстетического отношения к действительности, нравственного самосовершенствования.

Наиболее принятой является классификация методов по источнику получения знаний (слово, наглядные средства, практическая деятельность). Согласно такому подходу методы применяемые на уроках «Окружающий мир» объединяются в три группы.

1. Словесные методы; рассказ, объяснение, беседа, работа с учебником и книгой.

2. Наглядные методы: демонстрация наглядных пособий (плакатов, фотографий, схем, таблиц), кинофильмов и мультфильмов, презентаций.

3. Практические методы: наблюдение, устные и письменные упражнения, моделирование, эксперимент и новый, но все чаще используемый на уроках окружающего мира в начальной школе метод проектов.

Используя в своей работе словесные методы обучения, учителю необходимо руководствоваться общепедагогический требованиями, которые к ним предъявляются. Рассказ - это последовательное описательную изложение учебного материала. Обычно данный метод применяется когда нужно сообщить новую информацию, которая не опирается на жизненный опыт учеников, ни на ранее изученное, ни на наблюдения. Например, метод рассказа педагог может использовать в экологическом воспитании детей для объяснения причин различий комнатных растений от дикорастущих в наших условиях; различий природы в отдаленных географических зонах. Такое изложение более эффективно, если оно дополняется другими методами, например демонстрацией наглядных пособий (например: показ растений разных географических зон) или показом презентаций, фильмов что сейчас также все чаще применяют учителя в связи с улучшением оснащения общеобразовательных школ. Следующий метод также часто применяемый в учебно-воспитательном процессе начальной школы беседа. Беседа - метод, с помощью которого педагог путем целенаправленной постановки вопросов мобилизует знания и практический опыт младших школьников тем самым подводит их к новому знанию. Ценность данного метода заключается в том, что учитель имеет возможность получать обратную связь об уровне познавательном и уровне развития как определенного ученика так и класса в целом относительно за короткое время, при этом беседа активизирует деятельность учащихся, помогает формировать коммуникативные качества у детей, умение самоконтроля и самооценки путем сравнения уровней знаний своих и одноклассников. Однако можно выделить и некоторые недостатки в данном методе: он дробит знания учащихся, часто затрудняет их обобщение и возможность целостного восприятия изучаемого материала, не приучает учащихся передавать полученные знания в связной форме.

Применение наглядных методов в экологическом воспитании тоже имеет как свои положительные, так и отрицательные стороны. К положительному можно отнести, что применение этой группы методов повышает активность

поставленными задачами воспитания, индивидуальными особенностями развития учащегося, имеющимся уровнем развития коллектива вообще, объективными обстоятельствами и конечно конкретными педагогическими ситуациями. В связи от с эти выделяют такие формы работы как: урок; учебные экскурсии на природу; разнообразные игры (соревнования, загадки, ролевые игры), написание и защита докладов или рефератов; обсуждение современных экологических проблем; проведение выставок, экспедиций; уголки природы в школе, классе; группы помощи птицам и животным в зимний период; туристически-краеведческая работа.

По уровню общения выделяют индивидуальную, групповую и фронтальную формы работы. С точки зрения использования источников и средств воспитательного влияния на школьников определены: словесные формы которые реализуются с помощью: докладов, бесед, дискуссии, устные журналы, конференции; практические формы находят свое отображение через походы, экскурсии, олимпиады, конкурсы; наглядные формы – школьные музеи, выставки, тематические стенды. Но при этом все вышеперечисленные формы работы экологического воспитания применяемые учителем начальных классов связаны между собой, так как они дополняют и обогащают одна другую.

Воспитание экологическое младших школьников происходит в различной деятельности, хотя каждая из форм организации учебного процесса стимулирует разные виды познавательной деятельности ребенка: самостоятельная работа с использованием разнообразных источников информации дает возможность накопить фактический материал, сформировать сущность проблемы; игра формирует опыт принятия рациональных решений, развивает творческие способности, позволяет внести определенный вклад в сохранение и изучение местных экосистем, пропаганду ценных идей по рациональному использованию и охране окружающей среды.

В соответствии с вышеперечисленным реализация задач экологического воспитания требует пересмотра форм и методов обучения в начальной школе. На данный момент большинство учителей начальных классов, отдаёт предпочтение направлениям рассмотренным Н.А. Фроловой и Л.С. Квасцовой:

- стимулирование учащихся к постоянному пополнению знаний об окружающей среде, для чего используются на уроках сюжетно-ролевые игры, беседы, доклады школьников, разнообразные викторины;

- развитие творческого мышления учащихся начальных классов, умения предвидеть последствия природообразующей деятельности людей, для чего привлекаются методы, обеспечивающие формирование интеллектуальных умений: анализ, синтез, сравнение, установление причинно-следственных связей, опыт, лабораторная работа, беседа, наблюдение – традиционные методы;

- формирование исследовательских навыков, умений, способностей принимать экологически целесообразные решения и самостоятельно приобретать новые знания – проблемный подход к процессу экологического воспитания;

- вовлечение школьников в практическую деятельность по решению проблем окружающей среды местного значения (выявление редких и исчезающих видов растений, животных, насекомых, организация

экологической тропы, защита природы – восстановление парка, леса, пропаганда экологических знаний: лекции, беседы, плакаты) [6].

Хотя стоит обратить внимание учителям и на организационные формы - это внешнее выражение согласованной деятельности педагога и младшего школьника, осуществляемой в определенном порядке и режиме. Они имеют социальную обусловленность, возникают и совершенствуются в связи с развитием дидактических систем.

Но все же остановимся более подробно на более распространенной форме применяемой для экологического образования и воспитания в начальной школе – уроке. Урок как основная форма организации обучения школьников прошел длительный путь становления и совершенствования. Многие педагогики и ученые обращали внимание на недостатки урока (подача готовых знаний, зачастую отсутствие связи между уроками разных предметов, доминирующая роль учителя на уроке, зачастую отсутствие диалога с учащимися, недостаточный учет индивидуальных особенностей младших школьников). В связи с этим продолжались поиски совершенной структуры урока, его лучшей организации и проведения, обращалось внимание на согласование образовательной, воспитательной и развивающей целей урока.

Среди нетрадиционных форм организации работы на уроке, которым можно придать экологическую ориентацию, хочется выделить уроки-праздники и тематические уроки (Береги первоцветы, Лесной карнавал). Содержание таких праздников может быть различным, но принципы организации чаще всего общие. Зачастую не имеет значение какая тема выбрана для того праздника, главное, чтобы он был направлен на всестороннее развитие учащихся, формирование их активной жизненной позиции, гражданской ответственности за природу которая их окружает. «Сохранить природу – долг каждого» – вот главная идея, которая проходит красной нитью через композицию всякого натуралистического дела.

Урок-праздник будет эффективен и интересен если учитель не будет формально подходить к его организации. При подготовке таких уроков требуется от педагога креативность, импровизация, смелее вводить в программу уроков-праздников с театрализованными кукольными представлениями, костюмированные карнавалы, аукционы, выставки, ярмарки, при этом педагогу необходимо поддерживать творчество учащихся. Можно к таким урокам подготовить стенгазету, конкурсы фотографий, рисунков, плакатов, сочинений о понравившемся или более запомнившемся уголке природы, Не меньший интерес у младших школьников вызывают конкурсы, турниры и викторины.

Следует также внимание обратить на одну из эффективных форм экологического образования являются уроки-экскурсии в природную среду, на которых учащиеся могут овладеть необходимыми знаниями, оценочными суждениями, правилами поведения, природоохранными понятиями. Экологическая экскурсия – это форма экологического образования, представляющая собой групповое посещение природных комплексов или учреждений культуры в образовательных целях. Прежде всего цель экскурсии экологической направленности состоит, в ознакомлении учащихся с средствами и путями воздействия человечества на природу, показе ведущей роли антропогенного фактора в изучении окружающей среды, в осознании

детьми великой ответственности за судьбу окружающей их природы, личной причастности к делу сохранения окружающей среды [2].

Экскурсии по окружающему миру имеют большое познавательное значение в экологическом воспитании школьников. Они способствуют конкретизации, углублению и расширению знаний учащихся. На экскурсиях учащимся начальных классов проверяют на практике полученные теоретические знания и переводят их в умения и навыки. Помимо этого экскурсии помогают школьникам насладится красотой, богатством и многообразие природы нашего края и всей Родины, что способствует формированию у них не только экологической образованности, но и патриотических чувств. Таким образом на экскурсии решается целый комплекс образовательно-воспитательных задач и одной из ведущих задач экскурсии отводится осознание младшими школьниками идеи ответственности человека за развитие и сохранение природы своей Родины.

Выделяются экскурсии по окружающему миру: вводные, текущие и обобщающие. На вводных экскурсиях младшие школьники получают общее представление об изучаемом материале, задания по наблюдению на всю тему, проводят кратковременные наблюдения. При проведении текущих экскурсии предполагается знакомство школьников с конкретными объектами или явлениями в природе. Обобщающие экскурсии проводятся в конце изучения темы или части большого раздела и предполагают конкретизацию, систематизацию и обобщение изученного материала. Этот вид экскурсий строится таким образом, чтобы учащиеся нашли в окружающей их природе то, что изучали теоретически в классе или дома по учебнику и смогли ответить на поставленные педагогом вопросы. При этом учителю необходимо помнить, что при разработке экскурсии важно ставить и решать комплекс задач воспитательного, образовательного и конечно развивающего характера.

По характеру решаемых педагогических задач можно выделить четыре разновидности экскурсий используемых на роках «Окружающий мир»: природоведческая, экологическая, на сельскохозяйственный объект, экскурсия эстетического характера. Здесь стоит продумать роль учащегося на экскурсии. Именно здесь у ребят есть возможность проявить себя исследователем, первооткрывателем природных связей и закономерностей. Они должны не получать готовые знания, а находить их самостоятельно, что можно стимулировать системой заданий, ориентирующей их на поиск [4]. При правильной организации экскурсии у младших школьников меняется отношение к живой и неживой природе, к их собственным поступкам по отношении к окружающей среде, к высказываниям и действиям других людей. Дети начинают мыслить экологически, видят окружающий мир не так, как привыкли видеть раньше.

Эффективность процесса экологического воспитания младших школьников зависит не только от применения разнообразных форм работы, но и от применения разнообразных методов и средств, что повышает интерес школьников, и что в свою очередь сказывается на уровне экологической образованности и воспитанности учащихся.

Метод - путь исследования, способ достижения какой-либо цели [5]. Под методом воспитания понимается способы воздействия учителя на ученика, на его сознание, волю, чувства, поведение. Учебный метод - способ передачи